Ministère
de l'Éducation
de la Saskatchewan

Français en immersion

Guide méthodologique pour l'enseignement de la lecture au niveau élémentaire

Papier recyclé

1992

Français en immersion

Guide méthodologique pour l'enseignement de la lecture au niveau élémentaire

Ministère
de l'Éducation
de la Saskatchewan
1992

Ce document est conforme à la politique de rédaction non sexiste adoptée par le ministère de l'Éducation : le masculin et le féminin y sont utilisés en alternance d'une section à l'autre.

Table des matières

Page

Remerciements vi

Introduction 1

But de ce document 1
Les apprentissages essentiels communs (AEC) 1
• L'intégration des AEC dans ce document 2
La dimension adaptation (ou pédagogie différenciée) 5
• Le français en immersion et la pédagogie différenciée) 6
L'apprentissage à base de ressources 7
L'équité des sexes 9
Les perspectives et le contenu indiens et métis 10

Le processus de lecture et l'enseignement en langue seconde 13

Les entrées en lecture 15
• Stratégies de lecture et entrées en lecture 15
• Les entrées sémantique, syntaxique et morphologique en immersion 18
• Stratégies de lecture équilibrées 19
Le développement de connaissances et de stratégies 20
• Rappel sur la compréhension en langue seconde 20
• Rappel sur les habiletés d'expression en langue seconde 23
• L'entrée sémantique 24
• L'entrée grapho-phonétique 26
• L'entrée morphologique 27
• L'entrée syntaxique 29
• L'entrée lexicale ou idéographique 31
Le rôle des schèmes en immersion 32
• Définition 32
• Implications sur l'enseignement en langue seconde 32
• Construire les schèmes appropriés 33
• Les schèmes de contenu 34
• Les schèmes linguistiques 34
• Les schèmes formels 35

Les habiletés complémentaires à la lecture 37

• Introduction 39
• Discrimination visuelle et sens de l'observation 39
• Discrimination auditive 46
• Association logique 48
• Latéralité et orientation dans l'espace 49
• Chronologie et orientation dans le temps 50

L'utilisation de ressources variées 53

La place du programme commercial 55
Comment utiliser les ressources 55
Préparer les élèves à la lecture d'un texte 56
Feuilles de route 57
- Utilité 57
- Comment s'en servir? 57

Compréhension écrite 58
- 1re année 58
- 2e année 60
- 3e année 62
- 4e année 65
- 5e année 68

Production écrite 71
- 1re année 71
- 2e année 73
- 3e année 75
- 4e année 78
- 5e année 81

Stratégies et méthodes d'enseignement 85

L'expérience langagière 87
- Définition 87
- L'expérience langagière et l'enseignement en langue seconde 87
- Durée d'une séance d'expérience langagière 88
- Déroulement d'une séance d'expérience langagière 89
- L'évaluation au cours d'une séance d'expérience langagière 95

La technique de closure 97
- Introduction 97
- Choix du texte 98
- Préparation du texte 98
- Consignes à donner aux élèves 99
- Déroulement 99
- Pour l'utilisation de l'entrée sémantique 101
- Pour l'utilisation des entrées syntaxique et morphologique 102
- Pour l'utilisation de l'entrée grapho-phonétique 104
- Pour la mise en place de structures idiomatiques 104
- Le message du jour 104
- La macroclosure 104

La grammaire de récit 105
- Définition 105
- Pourquoi l'utiliser? 105
- Déroulement 105

La schématisation de récit 109
- Définition 109
- Pourquoi l'utiliser? 109

- Déroulement 109
- Variantes 109

Le journal de lecture 111
- Définition 111
- Pourquoi l'utiliser? 111
- Déroulement 111

Les activités de classification 113
- Pourquoi les utiliser? 113
- Les diverses catégories possibles 114
- Quelques moyens de présenter ces activités 115

La lecture silencieuse continue (L.S.C.) 123
- Quelques remarques à propos de la 1re année 123
- Que peut-on faire lire? 123
- Durée 123
- Quand utiliser cette stratégie? 123
- Déroulement 124
- Remarques 124
- Le partage 124

Le coin de lecture 125
- Définition 125
- Où est placé le coin de lecture? 125
- Que contient le coin de lecture? 125
- Pourquoi faut-il avoir un coin de lecture? 125
- Remarques 125

Le centre d'écoute 126
- Définition 126
- Où est placé le centre d'écoute? 126
- Que contient le centre d'écoute? 126
- Pourquoi faut-il avoir un centre d'écoute? 126
- Remarques 127
- Fabrication d'un livre-cassette 127

La lecture à haute voix 128
- Remarques préliminaires 128

La lecture partagée 129
- Que peut-on faire lire? 129
- Pourquoi utiliser cette stratégie? 129
- Déroulement 129
- Remarques 130

La lecture préparée, pour un public 131
- Suggestions préalables 131
- Auto-évaluation 131
- Que peut-on faire lire? 133
- Quand utiliser cette stratégie? 133
- Pourquoi utiliser cette stratégie? 133
- Déroulement 133
- Remarque 133

La chaise de l'auteur 134
- Pourquoi utiliser cette stratégie? 134

- Déroulement 134
- Remarques 134
- Activités de prolongement 135

Les grands livres 136
- Remarques destinée aux enseignants de 4e-5e années 136
- Pourquoi utiliser les grands livres? 136
- Lecture partagée 136
- Lecture individuelle 137
- Exploitation 137
- Échanges entre classes 138

Les séries de livrets 139
- Activités 139
- Remarques 140

L'exploitation de romans 141
- Remarque 141
- Quand commencer la lecture de romans? 141
- La lecture d'un roman faite par l'enseignant 141
- L'exploitation de romans 142
- Suggestions d'activités d'exploitation 143

Les projets de recherche 145
- Démarche 145

L'évaluation 147

Introduction 149

L'inventaire d'intérêts 149

Les entretiens de lecture 152
- Quand les utiliser? 152
- Avec qui les utiliser? 152
- Pourquoi les utiliser? 152
- Comment les utiliser? 152

L'analyse des méprises 154
- Quand l'utiliser? 154
- Avec qui l'utiliser? 154
- Pourquoi l'utiliser? 154
- Remarque 154
- Comment l'utiliser? 155

Le test de closure 161
- Quand l'utiliser? 161
- Avec qui l'utiliser? 161
- Pourquoi l'utiliser? 161
- Comment l'utiliser? 161
- Remarque 162

Mini-unités modèles 163

Introduction 165

Mini-unité 1 : le conte 167

Mini-unité 2 : les corsaires 177

Activités liées à la publication 191

La publication d'un texte 193
- Publication de textes et lecture 193
- Pourquoi publier? 193
- Varier les divers aspects de la publication 194

Mise en place de structures 201
- Introduction 201
- Avoir faim 202
- Avoir peur 202
- Chez moi 203
- Ce n'est pas; il n'y a pas de 203
- En autobus 205
- Le mien; il n'y a rien 205
- Lundi, mardi 206
- Les prépositions exprimant le lieu 207
- Ressembler à 208

Fiches d'autocorrection 210
- Préparation 210
- Utilisation 210

Jeux de vocabulaire 237

Le tic-tac-toe 239
La lettre initiale 241
Le pendu 242
Le loto 244
Le jeu de Kim 246
Jeux de devinettes et jeux de rimes 247
Jeu de la pêche 248
La soupe aux lettres 251
Mon alphabet illustré 251
Lexique de vocabulaire par thèmes 253

Annexe 255

Formes reproductibles pour faire des livrets 257
Lexique 267

Références 269

Remerciements

Le Bureau de la minorité de langue officielle du ministère de l'Éducation de la Saskatchewan tient à remercier de leur contribution :

- les conseillers et conseillères du ministère de l'Éducation;
- les enseignants et enseignantes, ainsi que les conseillers et conseillères pédagogiques qui ont fait la mise à l'essai de ce guide méthodologique et ont suggéré des améliorations pour que ce document réponde mieux aux besoins des enseignants et enseignantes des programmes d'immersion de la Saskatchewan.

Introduction

103-07480/

But de ce document

Ce guide méthodologique est un document d'appui au programme d'études de français en immersion pour le niveau élémentaire. Il a pour but principal d'offrir des suggestions pratiques pour atteindre les objectifs du programme d'études en ce qui concerne l'enseignement de la lecture.

Dans certains cas, des explications d'ordre théorique précèdent les suggestions pratiques; ceci permet à l'enseignante de bien comprendre le choix des stratégies et activités d'enseignement présentées dans ce document, et de savoir comment adapter les activités trouvées ailleurs pour que celles-ci correspondent mieux au contexte de l'immersion, d'une part, et à la philosophie de l'enseignement de la langue adoptée dans le programme d'études, d'autre part.

Par ailleurs, si ce guide se veut un outil destiné à l'enseignement de la lecture en immersion, de nombreuses remarques y sont faites à propos du développement de l'habileté à communiquer dans une langue seconde. Les suggestions faites dans ce document ont les mêmes bases philosophiques que le programme d'études de français en immersion. En ce qui concerne l'apprentissage de la lecture dans le programme d'immersion, les principes suivants doivent être respectés :

- la compréhension de la langue doit toujours précéder, même si ce n'est que de près, l'apprentissage de la lecture;
- l'apprentissage de la lecture en situation immersive se fait de façon intégrée, et dans un contexte signifiant;
- le goût et la capacité de communiquer et de lire en français se développent en partant des expériences vécues par les élèves, dans un climat de confiance qui élimine la peur de faire des erreurs.

Les apprentissages essentiels communs (AEC)

L'enseignement de la langue offre de nombreuses occasions d'incorporer les apprentissages essentiels communs (AEC). Cette intégration prépare l'élève à une acquisition toujours croissante de connaissances, tant au sein du système éducatif de la maternelle à la 12e année, qu'en dehors de ce système.

La décision de mettre l'emphase sur un ou plusieurs AEC dans une leçon relève des besoins et capacités de chaque élève et des exigences de la matière elle-même. Dans une unité, chaque AEC doit être développé de façon optimale, mais d'une manière naturelle et authentique. L'enseignement du français et de la lecture s'intègrent à tous les domaines d'étude obligatoires. De ce fait, l'enseignante a la possibilité de développer les connaissances, valeurs, habiletés et démarches de tous les apprentissages essentiels communs à travers l'enseignement de la lecture.

Les apprentissages essentiels communs doivent être exploités et évalués dans le contexte des diverses matières. C'est pourquoi des objectifs généraux pour les AEC se retrouvent parmi les objectifs généraux pour la matière dans les unités.

Les apprentissages essentiels communs ne sont pas distincts ni indépendants les uns des autres. Les efforts pour atteindre les objectifs généraux de l'un contribuent souvent à l'acquisition des objectifs généraux d'un ou plusieurs autres. Par exemple, bon nombre de démarches, habiletés, connaissances et capacités nécessaires pour la communication, la créativité et le raisonnement critique ou l'analyse numérique sont indispensables également pour l'initiation à la technologie.

L'intégration des AEC à l'enseignement a des répercutions sur l'évaluation des progrès des élèves. Si les élèves sont encouragées à faire preuve de raisonnement critique et à exercer leur créativité au cours d'une unité, l'enseignante doit évaluer leurs progrès dans le cadre de tâches qui exigent d'elles les mêmes capacités. L'évaluation visera à mettre en évidence la compréhension des concepts importants de l'unité et des liens entre ces concepts.

L'intégration des AEC dans ce document

Dans ce document, les références aux AEC sont identifiées par l'utilisation des abréviations suivantes :

- (COM) Communication
- (VAL) Capacités et valeurs personnelles et sociales
- (CRC) Créativité et raisonnement critique
- (AUT) Apprentissage autonome
- (NUM) Initiation à l'analyse numérique
- (TEC) Initiation à la technologie

Les AEC sont intégrés dans les mini-unités et dans certaines activités du présent document. Ces suggestions, offertes à titre d'exemple, démontrent comment mettre en pratique l'incorporation naturelle des AEC dans le programme de français en immersion.

En outre, les explications ci-dessous offrent un aperçu des diverses manières dont les AEC peuvent faire partie intégrante de l'enseignement quotidien dans le programme de langue, et ce souvent grâce à l'approche préconisée.

La communication

Dans leur ensemble, le programme d'études de français en immersion et ce document encouragent la **communication** en tant qu'AEC. L'enseignante est encouragée à développer la compétence langagière en langue seconde à travers les divers domaines d'étude obligatoires.

Dans cette optique, le document suggère des démarches pour amener les élèves à la compréhension et à l'utilisation du langage spécifique à la matière, pour préparer les élèves à l'écoute et à la lecture, pour faire intervenir leurs connaissances antérieures et

favoriser ainsi l'exercice des divers processus mentaux, en même temps que le développement de la capacité à comprendre et à utiliser leur langue seconde.

La créativité et le raisonnement critique

Le programme d'études de français en immersion ainsi que ce document mettent l'accent sur les processus qui mènent à la compréhension et à la production de messages et de textes : les élèves doivent être amenées à prendre conscience des indices dont on peut se servir pour construire le sens de ce qu'on écoute ou de ce qu'on lit, des stratégies qu'utilisent les auteures pour créer leurs textes.

Les démarches pédagogiques pour l'enseignement des connaissances (qu'il s'agisse de structure de textes, d'orthographe, de grammaire ou autre) demandent des élèves qu'elles catégorisent des éléments, qu'elles justifient les critères d'appartenance à une certaine catégorie, fassent des hypothèses et des déductions, qu'elles vérifient leurs hypothèses en se basant sur divers indices. Les élèves sont amenées à faire preuve d'imagination dans les textes et histoires qu'elles écrivent.

Les comptines, contes, romans, émissions de télévision, films et autres ressources utilisées en classe offrent de nombreuses occasions d'amener les élèves à réfléchir à la façon dont ces œuvres influencent leur vision de la réalité, leurs valeurs et leur comportement. La **créativité et le raisonnement critique** en tant qu'AEC s'intègre donc au programme de langue de maintes façons.

L'apprentissage autonome

L'approche préconisée par le programme d'études de français en immersion amène les élèves à se questionner, à établir des liens entre ce qu'elles connaissent et ce qu'elles découvrent, à identifier ce qu'elles cherchent à savoir, à déterminer comment trouver l'information qu'elles recherchent, à évaluer si tel texte leur fournit en effet l'information recherchée.

Prenant ainsi graduellement conscience du fait que l'apprentissage consiste à acquérir des stratégies pour accéder à la connaissance, les élèves dépendront de moins en moins de l'enseignante et s'approprieront les démarches de l'**apprentissage autonome.**

Les capacités et valeurs personnelles et sociales

Le développement des **capacités et valeurs personnelles et sociales** s'intègre aussi de plusieurs manières au programme de français. L'approche préconisée par le programme d'études de français en immersion demande, de la part de l'enseignante, autant que de celle des élèves, le respect de l'opinion d'autrui : un climat de confiance doit en effet régner pour que les élèves prennent le risque d'émettre des hypothèses, tant pour lire que pour utiliser leur langue seconde.

La littérature enfantine, les comptines, chansons, contes, légendes, textes, émissions, films et autres ressources utilisées doivent amener les élèves à se familiariser avec des cultures, des opinions, des croyances, des habitudes différentes des leurs, et à les

respecter. Il est d'ailleurs essentiel de planifier des activités visant à faire le lien entre la culture des élèves et celle des personnages qu'elles rencontrent dans la littérature pour faciliter la compréhension des textes abordés.

Le programme de langue se prête à une variété d'activités visant à sensibiliser les élèves aux formes d'atteintes au respect de la personne telles que les stéréotypes, préjugés ou autres formes de discrimination : jeux de rôles, modification des rôles des personnages d'une histoire, lettres d'opinion à une auteure amèneront les élèves à identifier la présence de stéréotypes, à prendre conscience des effets de la discrimination et à se donner des moyens de combattre cette dernière.

L'initiation à l'analyse numérique

L'Initiation à l'analyse numérique est facilitée par l'intégration des matières et par le choix de certains types de textes et de discours.

Quelques exemples : exploiter l'approximation et les mesures lors de l'exécution d'une recette de cuisine, amener les élèves à faire un sondage à la suite de la lecture d'un texte d'opinion et en faire exposer les résultats sous forme de graphique, formuler des problèmes de mathématiques à partir d'un conte ou de manipulations d'objets, changer les données d'un problème existant, inciter les élèves à comparer leur propre taille à celle d'un dinosaure lors de la lecture d'un album sur les dinosaures sont autant de possibilités de développer l'initiation à l'analyse numérique.

Le développement du langage mathématique par l'intermédiaire du programme de langue est une autre forme d'intégration de cet apprentissage essentiel commun.

L'initiation à la technologie

De façon similaire, **l'initiation à la technologie** dérive de l'orientation que l'on fait prendre à l'étude d'un thème ainsi que de l'intégration des matières.

Dans le cadre d'une unité, les jeux de rôle, les textes lus et leurs illustrations, les émissions et films auxquels les élèves auront assisté, la modification du déroulement d'une histoire contribueront à les sensibiliser à l'évolution de la technologie, aux possibilités qu'elle offre, mais aussi aux dommages qu'elle peut causer.

Dans le cas où des effets négatifs auront été identifiés, on peut inviter les élèves à préparer des affiches, écrire des lettres, rédiger des histoires pour poser un geste en réaction à ces effets ou pour sensibiliser le public.

Les médias et outils servant de véhicule à l'expression orale ou écrite au cours des activités d'apprentissage permettent également l'intégration de cet AEC. On fera appel à une variété de médias pour exposer les élèves à la langue française et on les encouragera à leur tour à varier les moyens de production de leurs oeuvres.

Il est important d'impliquer les élèves dans la prise de décision lorsque les activités dans lesquelles elles s'engagent offrent diverses alternatives : se documenter sur un sujet en

lisant un article de revue pour les jeunes, en consultant une encyclopédie, en regardant un documentaire; lire une histoire avec le livre seul ou avec le support d'un enregistrement sur cassette audio ou sur cassette vidéo; utiliser le traitement de texte pour faciliter le processus d'écriture; s'appuyer sur les capacités de l'ordinateur pour illustrer une histoire ou préparer des graphiques, et soutenir ainsi le sens de son message.

Lors d'une activité, on pourra amener les élèves à prendre conscience de l'aide que leur apporte la technologie dans leur apprentissage et aux limites de cette aide : on peut en effet les faire réfléchir au degré de difficulté de la tâche entreprise selon le médium utilisé et à l'efficacité du médium utilisé pour satisfaire leur intention de communication ou pour atteindre le public visé.

Il revient à l'enseignante de tirer profit des directives qui figurent dans ce document et dans le programme d'études, ainsi que de ses réflexions personnelles, pour mieux incorporer les apprentissages essentiels communs au programme de français en immersion. Nous rappelons enfin que l'on peut consulter le document *Introduction aux apprentissages essentiels communs, Manuel de l'enseignant*[1] pour une meilleure compréhension des AEC.

La dimension adaptation (ou pédagogie différenciée)

La dimension adaptation (pédagogie différenciée) est un élément essentiel de tous les programmes d'études. Tout comme les apprentissages essentiels communs, la pédagogie différenciée est une composante du tronc commun. Elle est présente dans tous les programmes et dans tout enseignement. Elle se définit comme :

> Le concept de faire les ajustements nécessaires dans le cadre des programmes pédagogiques approuvés pour reconnaître la diversité des besoins d'apprentissage des élèves. Cette notion recouvre les pratiques utilisées par l'enseignant ou l'enseignante pour adapter à chaque élève les programmes d'études, l'enseignement et l'environnement d'apprentissage.[2]

Il s'agit donc de pourvoir aux besoins particuliers des élèves en leur offrant «d'autres moyens» d'accès au savoir et «d'autres moyens» d'exprimer ce qu'elles savent pour faciliter leur participation à l'apprentissage. Tout comme des modifications telles que des rampes d'accès ou des portes plus larges facilitent l'accès à l'école pour les personnes ayant des besoins spéciaux, des modifications à l'environnement d'apprentissage, à l'approche pédagogique ou aux ressources peuvent améliorer l'accès à l'apprentissage.

---

1 *Introduction aux apprentissages essentiels communs, Manuel de l'enseignant*, Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, août 1988.

2 *Approches pédagogiques, Infrastructure pour la pratique de l'enseignement*, Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1991.

On utilise la pédagogie différenciée pour :

- maximiser l'autonomie de l'élève;
- faciliter l'intégration;
- maximiser la généralisation et le transfert;
- réduire les décalages entre la performance et la capacité;
- favoriser l'intérêt pour l'apprentissage;
- favoriser le développement d'une image de soi positive et d'un sentiment d'appartenance au groupe;
- stimuler la confiance en soi;
- encourager la volonté de s'engager dans l'apprentissage.

Ces objectifs font partie intégrante de la raison d'être de l'école, à savoir d'aider l'élève à développer au maximum sa capacité d'autonomie.

Certains élèves auront de la difficulté à apprendre, d'autres trouveront l'école peu stimulante. Grâce à diverses adaptations apportées aux méthodes, grâce à l'utilisation de technologies appropriées et à l'organisation du programme d'études, de l'horaire ou de l'environnement physique dans la classe, ces élèves peuvent devenir des participantes actives au **contenu obligatoire** des programmes d'études.

Le français en immersion et la pédagogie différenciée

L'observation continue au cours des activités qui se déroulent quotidiennement en classe met en évidence les divergences de besoins et d'intérêts des élèves d'une même classe. Des adaptations au niveau des approches, des stratégies et de la technologie mise à la disposition des élèves s'avèrent ainsi nécessaires pour pourvoir aux besoins individuels, **tout en respectant les objectifs généraux du programme d'études.**

Les exemples qui suivent soulignent les diverses manières dont la pédagogie différenciée est intégrée au programme d'études de français en immersion au niveau élémentaire. L'enseignant est invité à poursuivre ce processus d'adaptation dans la planification d'unités et de leçons.

Dans ce document, la référence à la pédagogie différenciée est identifiée par l'utilisation de l'abréviation (PD).

- Le programme engage l'enseignante à suivre les progrès des élèves au cours des activités quotidiennes et à effectuer une évaluation formative. Il offre une gamme de méthodes et de stratégies d'évaluation et d'enseignement, ce qui permet à l'enseignante de mettre en évidence les besoins et intérêts des élèves, de prendre des décisions pédagogiques averties et de varier les situations d'apprentissage et les approches en fonction des besoins des élèves.

- Les directives relatives à l'évaluation sont adaptées aux besoins individuels dans le cadre de l'enseignement en langue seconde : elles tentent de minimiser les contraintes que peut exercer une capacité de production en langue seconde limitée, offrant aux élèves qui en auraient besoin la possibilité de s'appuyer sur des moyens non verbaux (le graphique, le mime, l'illustration, par exemple) pour démontrer compréhension et acquisition de concepts, et exprimer leurs connaissances, leurs valeurs et leurs habiletés.

- Le guide de planification du programme d'études offre un grande marge de liberté à l'enseignante dans le choix des thèmes d'unités et l'engage, autant que possible, à impliquer les élèves dans le processus de planification, ou à modifier la direction d'une leçon ou d'une unité pour répondre aux intérêts et aux besoins des élèves : leurs questions et commentaires peuvent, par exemple, entraîner l'étude d'un aspect que l'enseignante n'avait pas prévu d'aborder.

- Dans la bibliographie qui accompagne le programme d'études, les ressources sont presque toujours recommandées à plus d'un niveau, reconnaissant la nécessité de répondre à la diversité des besoins et intérêts des élèves.

L'apprentissage à base de ressources

L'enseignement et l'apprentissage à base de ressources contribuent considérablement à la formation des attitudes et des capacités nécessaires à l'apprentissage autonome la vie durant. Il est primordial de n'utiliser un programme commercial d'enseignement du français que comme l'une des ressources du programme, afin d'exposer les élèves aux valeurs véhiculées par une littérature variée, de mettre à contribution un plus large éventail de leurs connaissances antérieures et de les amener à acquérir une plus grande autonomie dans leur apprentissage.

L'apprentissage à base de ressources implique l'enseignante et, si possible, l'enseignante-bibliothécaire dans la planification d'unités qui intègrent les ressources aux activités de la classe et apprennent aux élèves à utiliser des procédés de recherche, d'analyse et de présentation de l'information. Cette méthode d'enseignement implique une étroite collaboration entre l'enseignante et le personnel de la bibliothèque.

L'enseignement à base de ressources comprend l'utilisation de ressources de toutes sortes, imprimées et non imprimées : livres, livres-cassettes, revues, littérature enfantine et littérature de jeunesse, prospectus, photographies et affiches, œuvres d'art et reproductions, coupures de journaux, films, bandes magnétiques et bandes vidéos, programmes d'ordinateur et bases de données, objets à manipuler, jeux vendus dans le commerce, cartes, musées, excursions, objets naturels et fabriqués, équipement de production des médias. L'enseignement à base de ressources inclut enfin les ressources humaines, c'est-à-dire les personnes-ressources auxquelles on peut faire appel pour obtenir des renseignements sur un sujet ou que l'on peut inviter à venir faire une présentation à la classe.

L'apprentissage à base de ressources est axé sur l'élève. Il lui permet de choisir, d'explorer et de découvrir. Les élèves sont encouragées à faire des choix dans un environnement riche en ressources, où leurs pensées et leurs sentiments sont respectés.

Les points suivants aideront l'enseignante à utiliser l'enseignement et l'apprentissage à base de ressources :

- discuter avec les élèves des objectifs de l'unité ou de l'activité. Mettre en corrélation les habiletés nécessaires pour la recherche et les activités de l'unité pour que les habiletés soient enseignées et mises en pratique en même temps (collaborer avec l'enseignante-bibliothécaire le cas échéant);

- planifier bien à l'avance avec le personnel du centre de ressources pour s'assurer de la disponibilité de ressources adéquates et pour prendre des décisions au sujet de la répartition de l'enseignement, le cas échéant;

- utiliser diverses ressources dans votre enseignement pour montrer aux élèves que vous aussi, vous faites de la recherche et que vous êtes constamment à la recherche de nouvelles sources de connaissances. Lors d'un remue-méninges au cours de la planification d'une unité, inviter les élèves à suggérer des ressources et à en apporter en classe. Discuter avec les élèves de l'utilisation au cours de la recherche d'autres bibliothèques, de ministères et organismes gouvernementaux, de musées et d'organismes divers dans la communauté;

- demander à l'enseignante-bibliothécaire, le cas échéant, de préparer des listes de ressources et des bibliographies, en cas de besoin;

- encourager les élèves à demander de l'aide si elles en ont besoin, au cours des devoirs et activités;

- tenir l'enseignante-bibliothécaire au courant des besoins en ressources (matériel imprimé et non imprimé) nécessaires pour faciliter l'enseignement du programme de français en immersion. Identifier dans la bibliographie accompagnant le programme d'études de français en immersion le type de ressources dont le centre de ressources est insuffisamment pourvu;

- tenir l'enseignante-bibliothécaire au courant des grandes lignes de sa planification à long terme, en ce qui concerne les thèmes et sujets qui seront abordés;

- tenir l'enseignante-bibliothécaire au courant de modifications et de précisions apportées au cours de la planification à court terme (si ces précisions impliquent l'identification de ressources plus spécifiques);

- contribuer à la planification de programmes de perfectionnement pour apprendre à bien utiliser les ressources et participer à de tels programmes;

- faire commander régulièrement des ressources qui appuieront les programmes d'études;

- souligner, au cours des entretiens avec les collègues, les directeurs et les directrices d'école, les directeurs et les directrices de l'éducation, le caractère indispensable du centre de ressources et de son personnel professionnel.

De son côté, l'enseignante-bibliothécaire pourrait :

- s'assurer, en collaboration avec les enseignantes, que le centre de ressources comporte une collection de matériel qui réponde aux besoins des programmes; en ce qui concerne le programme de français, la bibliographie accompagnant le programme d'études, ainsi que la *Liste des nouveautés* que fait paraître chaque année le Bureau de la minorité de langue officielle du ministère de l'Éducation, peuvent servir de guide pour la sélection de matériel à ajouter au centre de ressources de l'école;
- maintenir l'enseignante au courant des nouvelles acquisitions du centre de ressources;
- coordonner la distribution et la circulation de ressources en prêt temporaire dans les classes;
- collaborer avec l'enseignante pour apprendre aux élèves à faire des recherches à la bibliothèque;
- fournir des ressources s'adressant à des niveaux et des besoins variés;
- promouvoir au centre de ressources une atmosphère propice à un apprentissage actif;
- collaborer avec l'enseignante pour inviter des personnalités francophones;
- établir lorsque c'est possible un contact avec d'autres bibliothèques, le centre de ressources de la commission scolaire, les universités, les musées, les agences gouvernementales et les groupes de la communauté susceptibles de fournir des renseignements ou du matériel ou de suggérer des noms des personnes-ressources.

L'équité des sexes

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan s'est engagé à fournir à tous les élèves, de la maternelle à la 12e année, une éducation qui développe pleinement leurs capacités et leur potentiel du point de vue intellectuel, affectif et physique et les prépare à mener une vie d'adulte épanouie. Or il est reconnu que les attentes fondées sur le sexe des élèves limitent leur plein épanouissement.

Certains préjugés et certaines pratiques ont disparu, mais d'autres demeurent. L'école, qui a visé l'égalité des chances pour les filles et les garçons, doit maintenant faire un effort pour permettre l'égalité des avantages et des résultats.

Il incombe à l'école de créer un milieu scolaire exempt de tout préjugé sexiste, en diminuant les attentes et les attitudes attribuées à une personne en fonction de son sexe. Pour atteindre ce but, on se doit d'œuvrer pour une meilleure compréhension de la question, d'employer des méthodes d'enseignement non sexistes, d'utiliser le plus souvent possible des ressources non sexistes et de planifier des activités visant à cultiver l'esprit critique des élèves lorsque des situations ou des ressources présentent des éléments sexistes. Il faut encourager les élèves à examiner toute la gamme des options en fonction de leurs capacités et de leurs intérêts, et non en fonction de leur sexe.

Le programme de langue peut et doit jouer un rôle important dans cette initiative : il offre de nombreuses occasions d'apprendre aux élèves ce que c'est qu'un stéréotype, de leur apprendre à reconnaître les diverses formes de stéréotypes et de leur inculquer **une attitude critique face aux stéréotypes**. Pour ne citer que quelques exemples, on peut amener les élèves à ré-écrire une histoire en attribuant aux personnages le sexe opposé, les inciter à écrire à une auteure pour lui signaler que la classe a remarqué la présence de stéréotypes sexistes dans un ou plusieurs de ses ouvrages ou encore les inviter à participer à un jeu de rôles visant à démontrer en quoi les stéréotypes sont injustes et restreignent les choix de l'individu.

Les programmes d'études de la province et les documents d'appui doivent tenir compte de la diversité des rôles et de la gamme d'expériences, de comportements et d'attitudes qui s'offrent à tous les membres de la société. Le programme d'études de français en immersion veut assurer un contenu, des activités et des méthodes d'enseignement décrits dans un langage inclusif et impartiaux quant au sexe. On veillera à étendre cette initiative au-delà du programme lui-même en créant dans la classe un milieu exempt de préjugés, permettant aux filles et aux garçons de partager les mêmes expériences et de pouvoir cultiver pleinement leurs capacités et leurs talents.

Les perspectives et le contenu indiens et métis

Il est question de l'intégration aux programmes d'études des perspectives et du contenu indiens et métis dans plusieurs documents dont *Directions*, *Five Year Action Plan for Native Curriculum Development* et *Indian and Metis Education Policy from Kindergarten to Grade XII*. Ils s'accordent tous pour faire une recommandation capitale :

> Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan reconnaît le caractère unique des Indiens et des Métis, et leur place unique et légitime dans la société contemporaine et historique. Le ministère reconnaît que les programmes d'études doivent être modifiés pour mieux répondre aux besoins des Indiens et des Métis et que ces modifications seraient dans l'intérêt de tous les élèves.

L'inclusion des perspectives indiennes, métisses et Inuit est dans l'intérêt de tous les élèves dans une société pluraliste. Voir sa culture représentée dans tous les aspects du milieu scolaire permet aux enfants d'acquérir un sentiment positif d'appartenance au groupe. Le choix de ressources relatives aux Indiens, aux Métis et aux Inuit stimule chez les élèves autochtones des expériences significatives et développe chez tous les élèves une

attitude favorable à l'égard des Indiens, des Métis et des Inuit. Cette prise de conscience de sa propre culture et de celle des autres favorise le développement d'une image de soi positive, favorise l'apprentissage, permet de mieux comprendre la société pluraliste qu'est le Canada et soutient les droits de la personne.

En Saskatchewan, les élèves indiens, métis et Inuit viennent de divers milieux socioculturels (Grand Nord, milieu rural et milieu urbain). Les éducateurs et éducatrices ont besoin de cultiver leurs connaissances des autres cultures pour mieux comprendre cette diversité. Les enseignants et enseignantes des élèves d'origine autochtone sont avantagés par une meilleure prise de conscience de la socio-linguistique appliquée, de la théorie de l'apprentissage de la langue maternelle et de la langue seconde, et des variétés dites «standard» et «non standard» de l'anglais. Il faut que les enseignants et enseignantes utilisent diverses stratégies d'enseignement qui tiennent compte des connaissances, cultures, styles d'apprentissage et points forts des élèves autochtones, et qui les exploitent. Pour une mise en oeuvre efficace de tous les programmes d'études, il faut des adaptations qui seront sensibles aux besoins de ces élèves.

En Saskatchewan, il incombe aux enseignants et enseignantes d'intégrer aux unités appropriées suffisamment de contenu relatif aux Indiens, aux Métis et aux Inuit et de prévoir des ressources qui présentent les perspectives authentiques de ces peuples autochtones. Les enseignants et enseignantes doivent également évaluer toutes les ressources pour voir si elles contiennent des préjugés, et apprendre aux élèves à les dépister.

En résumé, le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan s'attend à ce que les programmes d'études et le matériel didactique :

- présentent une image positive des Indiens, des Métis et des Inuit;
- renforcent les convictions et les valeurs des peuples indiens, métis et Inuit;
- comprennent des questions contemporaines aussi bien qu'historiques;
- reflètent la diversité au point de vue droit, politique, société, économie et région géographique des Indiens, des Métis et des Inuit.

Le processus de lecture et l'enseignement en langue seconde

Les entrées en lecture

La théorie psycholinguistique de la lecture, énoncé par Kenneth Goodman et reprise depuis par de nombreux auteurs, linguistes et pédagogues, nous éclaire entre autre sur le cheminement de la pensée du lecteur qui cherche à comprendre en lisant.

Il nous paraît important de résumer cet aspect de la théorie de Goodman avant d'indiquer quelles sont ses applications pratiques dans l'enseignement de la lecture en immersion.

Stratégies de lecture et entrées en lecture

Le lecteur qui cherche à comprendre ce qu'il lit utilise ce que l'on appelle des stratégies de lecture, basées sur les indices fournis par le texte. Il reconnaît ces indices grâce à ses connaissances dans divers domaines relatifs à la langue et au sujet traité, et peut ainsi «entrer» dans le texte; c'est pourquoi on dit qu'il fait appel à diverses **entrées en lecture**. Le lecteur efficace fait appel aux trois stratégies décrites ci-dessous (CRC, COM, AUT).

La stratégie de prédiction permet au lecteur de prédire, d'après ses connaissances, le mot à lire; il est important de comprendre qu'il ne s'agit pas de jouer aux devinettes devant un mot, mais bien de faire appel à divers indices, en s'aidant de connaissances acquises antérieurement, pour lire correctement, c'est-à-dire en comprenant.

La stratégie de confirmation est celle que le lecteur utilise pour confirmer – ou infirmer – d'après ses connaissances, la prédiction qu'il a faite; c'est-à-dire qu'il décide de retenir ou de rejeter son hypothèse, selon que celle-ci concorde ou non avec le sens du texte.

La stratégie d'intégration permet au lecteur, une fois son hypothèse confirmée, d'intégrer le mot au reste du message et de comprendre la pensée de l'auteur.

Ce processus d'élimination des hypothèses s'effectue à une vitesse plus ou moins grande :

- il sera très rapide pour le lecteur très habile, dont les connaissances lui permettront de trouver tout de suite le mot présenté, sans faire d'erreur de lecture (sans changer le sens du texte);

- le lecteur un peu moins habile aura besoin d'un peu plus de temps; il fera plus d'erreurs de lecture, mais réalisera généralement que le mot lu ne concorde pas avec le texte, et se corrigera assez facilement (consulter la section «Évaluation» de ce document pour de plus amples détails sur le diagnostic des faiblesses au niveau des stratégies de lecture);

- le processus sera plus lent et difficile chez le lecteur peu habile, dont les connaissances sont faibles dans plusieurs «catégories d'indices», ou qui n'a pas de bonnes stratégies de lecture.

Le schéma de la page 17, inspiré en partie par celui du guide pédagogique accompagnant le programme *Cataradi 1* (Pouliot et al. 1987, page 13), donne une vue d'ensemble du processus décrit ci-dessus.

Chaque fois qu'il met en marche ce processus, le lecteur sélectionne une hypothèse de base en faisant appel à une ou à plusieurs des entrées décrites ci-dessous :

- l'entrée **lexicale** (ou idéographique) : elle lui permet de reconnaître instantanément et globalement le mot à lire (ainsi que son sens);

- l'entrée **syntaxique** : lorsqu'il a recours à cette entrée, il fait appel à sa connaissance de l'ordre des mots dans la langue française pour prédire, confirmer et comprendre;

- l'entrée **grapho-phonétique** : en l'utilisant, le lecteur fait appel à sa connaissance du système grapho-phonétique de la langue française; il décode le mot selon les syllabes ou les lettres qui le composent;

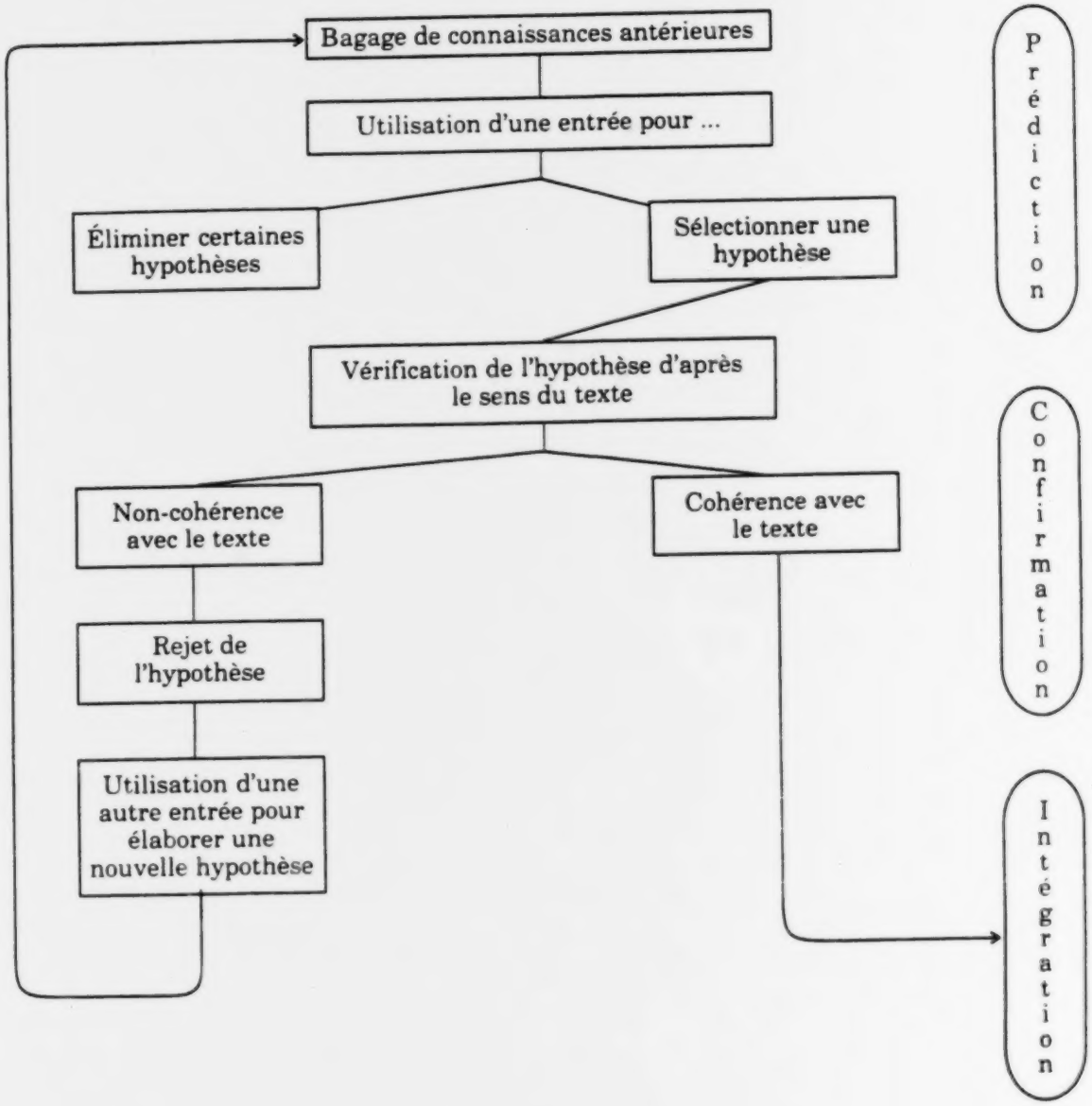
- l'entrée **morphologique** : ici, le lecteur fait appel à sa connaissance de la formation des mots (préfixes, suffixes, étymologie, terminaisons marquant le genre et le nombre des noms et des adjectifs ou le temps des verbes, etc.) pour prédire, confirmer et comprendre;

- l'entrée **sémantique** : elle permet au lecteur, grâce à sa connaissance du sens des mots et du sujet traité, de prédire, de confirmer et de comprendre les mots à lire, dans leur contexte (il se base ainsi sur des éléments tels que le titre, les sous-titres, les phrases qui précèdent ou qui suivent, les synonymes et paraphrases qui éclaircissent le sens du mot à lire ou les illustrations.)

Remarque : certains ouvrages regroupent entrée morphologique et entrée syntaxique sous le nom d'entrée morpho-syntaxique; d'autres intègrent ces deux entrées sous le nom d'entrée syntaxique; d'autres ne considèrent pas la reconnaissance globale d'un mot comme une entrée dans le texte, et ne mentionnent donc pas l'entrée lexicale. On trouve donc selon les ouvrages consultés, entre trois et cinq entrées en lecture.

Dans ce guide, la classification en cinq entrées a été adoptée; les pages 24 à 31 offrent des suggestions d'activités permettant le développement de connaissances dans chacun des cinq domaines de la langue qui correspondent aux cinq entrées en lecture.

Le processus de lecture



Les entrées sémantique, syntaxique et morphologique en immersion

Comparé à ses camarades qui poursuivent leur scolarité dans leur langue première, l'élève d'immersion – qui a le même degré d'intérêt pour le sujet et le même degré de connaissance du sujet – n'a pas la même connaissance de la langue.

Pour que l'élève d'immersion ait la possibilité de faire appel efficacement aux entrées en lecture, en fonction de son propre style d'apprentissage, il faut :

- commencer par développer sa compréhension du vocabulaire et des structures de base du sujet traité (connaissances d'ordre **sémantique**);
- lui faire acquérir, dès le début de sa scolarité en immersion, des automatismes en ce qui concerne les connaissances d'ordre **syntaxique** (l'ordre des mots dans la phrase) et d'ordre **morphologique** (formation des mots);
- lui faire acquérir des automatismes pour les expressions idiomatiques, telles que «j'**ai** faim», «cela **ressemble à**».

Pour acquérir des automatismes, l'élève doit être exposé quotidiennement à d'excellents modèles de langue, avoir l'occasion de manipuler les structures selon le modèle des opérations linguistiques (voir *Français en immersion : Programme d'études pour le niveau élémentaire*, dans la section «Directives pédagogiques») et avoir l'occasion de ré-utiliser une même structure dans divers contextes.

Stratégies de lecture équilibrées

L'élève doit être amené à se rendre compte que le lecteur efficace fait appel de façon équilibrée aux diverses entrées en lecture, chacune lui apportant une aide spécifique (différente, et non pas plus efficace que d'autres entrées).

L'enseignement de stratégies de lecture équilibrées amène l'élève à faire des hypothèses en se basant sur ses connaissances préalables, contribuant ainsi au développement de la créativité et du raisonnement critique. L'utilisation de stratégies variées pour interpréter et comprendre le sens de ses lectures représente également un aspect de la communication en tant qu'apprentissage essentiel commun (COM). De plus, le développement de ces stratégies donne accès à une plus grande autonomie en lecture (AUT).

On peut amener l'élève, au cours de l'objectivation* (consulter le programme d'études pour de plus amples détails à ce sujet), à se rendre compte en quoi chacune des entrées peut lui être utile dans ses lectures :

- les connaissances d'ordre **sémantique** permettent au lecteur de comprendre ce qu'il lit, donc de répondre à ses intentions de lecture (se divertir, se renseigner sur un sujet, connaître les règles d'un jeu, savoir comment assembler une maquette);

- les connaissances d'ordre **syntaxique** (et les automatismes en ce qui concerne la syntaxe de la langue française) aident l'élève d'immersion à anticiper le mot qui vient naturellement après celui qu'il vient de lire, en évitant certaines méprises – telles que «le rouge ballon». Elles lui permettent donc de faire une lecture plus fluide;

- les connaissances d'ordre **morphologique** permettent la découverte de nouveaux mots en établissant des liens avec des éléments connus (reconnaissance d'un préfixe vu dans d'autres mots de la langue première ou de la langue seconde, reconnaissance d'une racine vue dans d'autres mots de la langue première ou de la langue seconde);

- les connaissances d'ordre **grapho-phonétique** donnent également au lecteur la possibilité de devenir plus autonome, puisqu'elles lui permettent de prononcer des mots jamais entendus. Il en comprendra le sens en faisant appel à d'autres entrées, ou en utilisant un moyen de vérification, d'où l'importance de l'enseignement des éléments grapho-phonétiques dans un contexte signifiant (COM, CRC, AUT).

- les connaissances **lexicales** (la reconnaissance globale et immédiate de mots dont on connaît le sens) augmentent la rapidité de lecture.

---

* Les termes qui, à l'intérieur de ce document, sont suivis d'un astérisque figurent dans le lexique en fin d'ouvrage.

Le développement de connaissances et de stratégies

Les pages qui suivent fournissent des suggestions d'activités visant à développer des connaissances susceptibles de donner accès à chacune des entrées en lecture. Ces activités sont citées ici hors contexte. Il faut bien sûr les adapter et les replacer dans le contexte des unités et des thèmes sur lesquels on travaille avec les élèves.

Le programme d'études indique que le développement des connaissances doit se faire dans un contexte signifiant. Les textes écrits par les élèves – en groupes ou individuellement – ainsi que les articles de revues enfantines, les histoires tirées de la littérature enfantine, les comptines, les chansons, les problèmes de mathématiques et tout autre texte utilisé dans tous les domaines d'étude obligatoires offrent des contextes signifiants à l'acquisition de connaissances.

C'est donc **de ces textes** que l'on extraira les phrases à observer et à manipuler au cours des activités proposées ici. Les suggestions d'activités sont précédées d'un bref rappel sur le développement de la capacité à **comprendre** et à **communiquer** oralement en langue seconde, dont l'importance est primordiale pour le développement efficace de la compréhension écrite. On voudra bien se référer aux directives du programme d'études pour de plus amples renseignements sur ce sujet.

Soulignons enfin que le programme d'études suggère **une approche inductive** pour faciliter le transfert des connaissances dans la pratique de la communication – plus particulièrement ici dans la pratique de la lecture – et pour développer des stratégies qui rendront les élèves plus autonomes dans leur apprentissage de la lecture (CRC, AUT).

Pour chacune des activités mentionnées dans les pages qui suivent, on fera appel à l'approche inductive décrite dans la section «Directives pédagogiques» du programme d'études.

Rappel sur la compréhension en langue seconde

Il est indispensable d'amener les élèves à comprendre et à utiliser oralement le vocabulaire et les structures de base relatifs à un sujet avant de leur faire lire de façon indépendante des textes qui traitent de ce sujet. Voici quelques rappels des directives fournies par le programme d'études en ce qui concerne le développement de la compréhension en langue seconde :

- toujours parler aux élèves en français, et ce dès le début de la 1re année;
- faciliter la compréhension en fournissant des indices de compréhension : gestes, mimiques, expression du visage, objets, intonations, histoires dans lesquelles les illustrations explicitent le sens des mots, reprise d'un même mot dans divers contextes, sujets connus et reliés à la culture des élèves.

- exposer les élèves à des situations d'écoute **nombreuses** et **variées**;

- planifier des unités de travail autour de thèmes, en intégrant diverses matières, afin de permettre le réinvestissement de vocabulaire et de structures dans divers contextes signifiants (consulter le programme d'études pour de plus amples détails sur la planification d'unités);

- en début d'unité, monter des **banques d'objets** relatifs au thème, ainsi que des **banques de mots**; encourager les élèves à contribuer à la banque d'objets et à parler des objets qu'ils amènent en classe (fournir le vocabulaire inconnu au cours des échanges d'idées, et inscrire ce vocabulaire sur des étiquettes et des cartes-éclair qui resteront affichées tout au long de l'étude du thème);

- la langue française, parlée et écrite, **doit être présente partout dans la classe** : afficher et exposer un maximum d'objets, livres, affiches, illustrations, articles de revues, chansons, textes enregistrés reliés au sujet abordé;

- lire **quotidiennement** aux élèves : en début d'apprentissage, lire aux élèves des histoires à structure répétitive ou cumulative, et varier dès que possible les genres littéraires en leur lisant des contes, des légendes, des romans, des articles à caractère informatif trouvés dans des revues destinées aux jeunes, etc. Amener les élèves à anticiper le contenu des textes lus à partir des illustrations, des titres, des sous-titres, etc. Consulter les pages 162 à 164 du programme d'études pour de plus amples détails sur la lecture faite par l'enseignant;

- habituer les élèves à entendre une variété de voix et d'accents :

  - intonations variées, et imitation de différentes voix lorsqu'on lit ou raconte des histoires aux élèves;
  - visites de personnes venant de l'extérieur de l'école (présentation de spectacles, personnes venant parler de leur métier, personnes-ressources qui viennent démontrer comment exécuter tel projet);
  - livres-cassettes (enregistrer le plus souvent possible **les histoires composées par les élèves** individuellement ou en groupe, et placer ces livres-cassettes dans le centre d'écoute);
  - échanges d'enseignants (par exemple, le vendredi après-midi, tel enseignant fait participer une partie de ses élèves et une partie des élèves d'une autre classe à une activité, pendant que l'autre enseignant s'occupe du reste des élèves des deux classes pour un autre type d'activité;
  - échanges réguliers avec des élèves d'autres classes (chaque élève de cinquième année va lire une histoire à son «camarade de lecture» de 1re année). Les élèves de 5e année doivent préparer leur lecture, inciter leurs auditeurs à anticiper le contenu des histoires qu'on leur lit, planifier les endroits où l'intonation est importante — on fera ainsi de cet échange une expérience enrichissante autant pour les plus âgés que pour les plus jeunes;
  - chansons et comptines sur disques ou sur cassettes, émissions de télévision pour les jeunes, émissions radiophoniques pour les jeunes, films;

- préparer les élèves à interpréter les indices de compréhension dans les diverses situations d'écoute auxquelles ils sont exposés (CRC, COM, AUT) :

  - avant de leur lire une histoire, leur en faire anticiper le contenu tout en leur faisant commenter les illustrations;
  - avant de leur faire écouter une émission radiophonique, leur indiquer quel en sera le sujet et relier le sujet ou la question discutée à leur propre expérience;
  - prévenir la personne qui rend visite à la classe qu'elle devrait essayer de fournir aux élèves des indices de compréhension : amener, dans la mesure du possible, les objets auxquels elle fera référence, joindre à la parole le support du geste, de la mimique, de l'intonation;
  - avant de faire regarder un film ou une émission télévisée, en faire anticiper le contenu et relier le sujet à des expériences vécues par les élèves; utiliser les guides de programmes télévisés, les affiches, les catalogues de films et bandes vidéo, etc. pour présenter le(s) personnage(s), les lieux, le sujet ou la question discutée, et poser des questions pour amener les élèves à se remémorer des situations vécues reliées à ce sujet;

- aider les élèves à discriminer les sons de la langue française, grâce aux comptines, aux chansons, aux poèmes, à la lecture partagée d'histoires à structure répétitive, basées sur les rimes et les assonances, grâce aux jeux de rimes et aux jeux de discrimination auditive. Cette recommandation s'applique surtout au début de l'apprentissage (1re à 3e année), mais devrait être prise en considération à tout niveau pour certains élèves (PD).

Rappel sur les habiletés d'expression en langue seconde

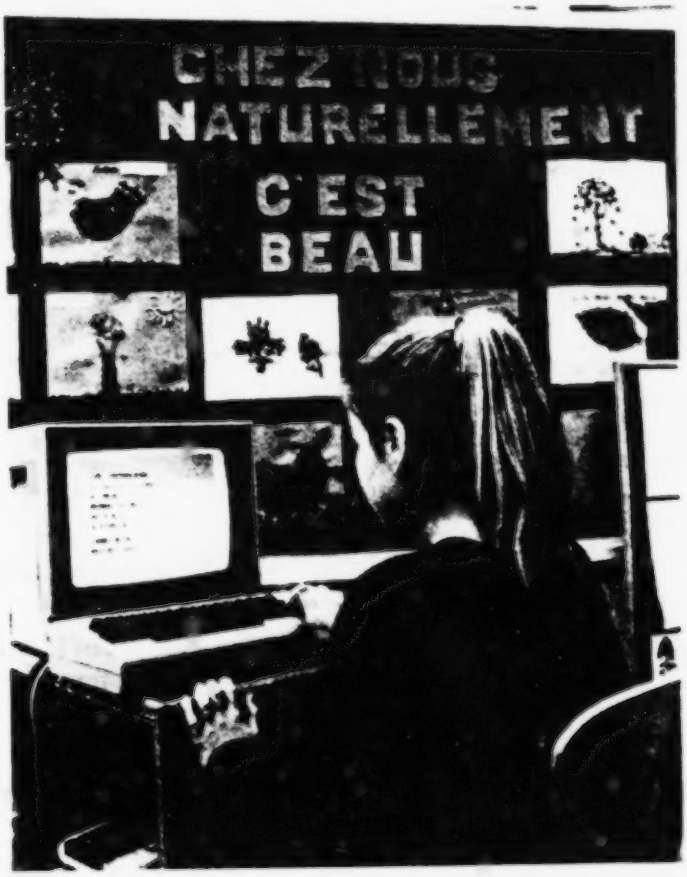
Veuillez vous référer aux directives pédagogiques du programme d'études pour de plus amples renseignements sur le développement des habiletés d'expression en langue seconde. Les paragraphes qui suivent n'en font qu'une brève synthèse.

La capacité de s'exprimer dans une langue seconde se développe progressivement.

L'élève doit être exposé à la langue française le plus possible, mais doit également avoir de nombreuses occasions de s'exprimer, d'interagir pour vérifier les hypothèses qu'il fait en situation d'écoute et de compréhension (CRC) : c'est en ayant de fréquentes occasions de parler français qu'il apprendra à parler français, en procédant par essais et au risque de faire des erreurs.

L'atmosphère de la classe doit donc encourager l'élève à s'exprimer en prenant des risques (VAL). On reprendra autant que possible ses fautes de vocabulaire et de structure en reformulant naturellement ses phrases dans le courant de la conversation.

Les activités basées sur les opérations linguistiques, décrites de façon détaillée dans la section «Directives pédagogiques» du programme d'études facilitent l'acquisition d'automatismes.



L'entrée sémantique

Lorsqu'il utilise l'entrée sémantique, le lecteur fait appel à sa **connaissance du sujet et de la langue** pour interpréter les indices fournis par le contexte. Ces indices peuvent se trouver dans les illustrations, le titre, les sous-titres, les mots et phrases qui précèdent ou suivent le mot à découvrir.

Voici quelques suggestions pour développer des connaissances d'ordre sémantique et donner l'habitude aux élèves de faire appel à cette entrée en lecture. Veuillez noter que la plupart de ces activités s'appliquent à la lecture dans tous les domaines d'étude obligatoires :

- développer une base linguistique en début d'unité pour préparer les élèves à la lecture indépendante de textes;
- utiliser l'expérience langagière pour initier les élèves à s'exprimer en français à propos d'un sujet, et pour les préparer à la lecture d'un texte (cette approche est décrite en détail dans les pages 87 à 96);
- lire ou raconter aux élèves des histoires qui traitent du thème abordé, et dont le niveau est supérieur à leur niveau de lecture indépendante;
- avant d'aborder la lecture d'un texte ou d'une histoire, exploiter les illustrations qui l'accompagnent ainsi que le titre, et faire anticiper le contenu grâce à des questions à propos des personnages, des lieux, du temps, des actions que font les personnages (COM, CRC);
- vérifier après ou pendant la lecture si le texte nous permet de confirmer ou de rejeter les hypothèses faites en observant les illustrations (COM);
- faire choisir parmi plusieurs titres celui qui correspondrait le mieux au texte lu (CRC);
- faire imaginer un autre titre à une histoire ou à un texte (CRC);
- faire illustrer, schématiser, mimer ou dramatiser ce qu'on a lu (COM);
- faire chercher d'autres façons d'exprimer ce que dit une phrase ou un texte;
- faire émettre des hypothèses sur ce que peuvent dire les personnages d'une bande dessinée, d'après les illustrations, puis lire la bande dessinée aux élèves et vérifier si le texte confirme ou infirme les hypothèses qui ont été émises (COM, CRC). Lorsque les élèves ont atteint un certain degré de compétence, faire la même activité, mais à l'écrit, en ayant pris soin d'effacer le contenu des bulles;
- faire des exercices de closure (voir pages 97 à 104);

- faire terminer une histoire, ou suggérer un élément qui changerait le déroulement de l'histoire;

- dresser des listes de mots relatifs à un thème; les écrire et les illustrer sur de grandes feuilles (qui resteront affichées dans la classe tout au long du travail sur ce thème) et les faire écrire par les élèves dans le dictionnaire personnel;

- classer les mots dont on a dressé la liste selon leur appartenance à des catégories sémantiques, c'est-à-dire selon leur sens (CRC). Par exemple, à partir du texte d'une recette de cuisine, faire regrouper les mots qui se réfèrent aux ingrédients, aux ustensiles, aux actions;

- à partir de phrases ou expressions trouvées dans des textes, faire des substitutions qui entraînent des changements de sens;

- faire choisir parmi des phrases données celle qui servirait de légende à une illustration donnée;

- faire comparer dans des phrases les différents sens que peuvent prendre certains mots ou expressions suivant le contexte ou faire trouver le sens d'un mot d'après le contexte dans lequel il est employé. Demander aux élèves de faire des hypothèses par exemple, sur le sens du mot «tissu» dans les deux phrases suivantes (COM, CRC) :

    - Kate choisit un **tissu** pour se faire une robe;
    - Quand les cellules du **tissu** musculaire se contractent, cela permet à ton corps de bouger;

- faire ressortir les ressemblances de sens (et de forme) entre des mots ayant un même préfixe, une même racine ou un même suffixe. Par exemple, faire comparer les mots (CRC, COM) : **re**dire, **re**commencer, **re**venir, **re**partir, ou cafeti**ère**, poiv**rière**, sal**ière**, ...;

- déplacer une ou deux phrases d'un texte, et faire évaluer le changement de sens ou l'absence de sens du nouveau texte;

- enlever une ou deux phrases d'un texte et faire évaluer le changement de sens ou l'absence de sens du nouveau texte.

L'entrée grapho-phonétique

Lorsqu'il utilise l'entrée grapho-phonétique, le lecteur fait appel à sa connaissance **des sons et des syllabes** de la langue française pour lire et prononcer les mots du texte. Cette entrée est importante, mais ne doit pas être considérée comme moyen unique ou prioritaire d'apprendre à lire.

Voici quelques suggestions pour développer des connaissances d'ordre grapho-phonétique et donner l'habitude aux élèves de faire appel à cette entrée en lecture. Veuillez noter que la plupart de ces activités s'appliquent à la lecture dans tous les domaines d'étude obligatoires :

- exploiter les textes de comptines, de courts poèmes et de chansons pour faire ressortir, en contexte, les graphèmes (lettres et groupes de lettres) et phonèmes (sons correspondant aux graphèmes) qui se répètent;

- regrouper des mots ayant un son ou une syllabe en commun, puis les classer selon l'orthographe de ce son. Rechercher par exemple dans un texte tous les mots qui contiennent le son «euil», puis les classer selon qu'ils s'écrivent avec *-euil* ou *-euille*;

- faire un remue-méninges pour faire trouver des mots contenant un même son, ou des mots qui riment ensemble. Par exemple «ton», «non», «un cochon», «un bouton», «mon crayon», «rond», «onze»;

- rédiger à la suite du remue-méninges, une histoire collective dans laquelle on utilise le plus possible de mots de la liste. Ce type de rédaction développe le goût de jouer avec les mots et avec les sons;

- faire observer la répétition de sons (souvent dans les rimes) dans un poème ou une chanson, et attirer l'attention des élèves sur les graphies qui correspondent à ces sons;

- faire découper des mots en syllabes;

- faire reconstituer des mots à partir de syllabes proposées en vrac;

- faire des jeux de rimes (voir page 247);

- faire collectivement ou par petits groupes des exercices de closure (voir page 97) avec des poèmes ou des chansons. Enlever surtout les mots dans lesquels se trouvent les rimes ou sons répétés (CRC);

- faire lire (au tableau, au rétroprojecteur, ou sur des grands livres) de courts textes ou des messages dont on masque certains mots, tout en conservant la première lettre.

L'entrée morphologique

Lorsqu'il utilise l'entrée morphologique, le lecteur fait appel à sa connaissance des éléments qui aident à la **formation des mots** dans la langue française. Pour faire des hypothèses sur la façon dont on lit tel mot et pour le comprendre, il cherche à reconnaître une racine, un préfixe, un suffixe, une terminaison.

Voici quelques suggestions pour développer des connaissances d'ordre morphologique et donner l'habitude aux élèves de faire appel à cette entrée en lecture. Veuillez noter que la plupart de ces activités s'appliquent à la lecture dans tous les domaines d'étude obligatoires :

- observer des phrases mettant en relief la «partie de mot» que l'on retrouve à l'intérieur de plusieurs mots; préparer avec les élèves des affiches illustrées soulignant ces liens morphologiques. Par exemple, faire observer des phrases comme :

  - Kate **danse** - Kate et Chris **dans**ent;
  - La maman **chat** a eu des **chat**ons;

- faire des additions et des substitutions qui amèneront un changement d'ordre morphologique (changement de terminaison, addition d'un préfixe ou d'un suffixe, par exemple); faire observer ces changements, ainsi que les nuances de sens qu'ils entraînent. Faire observer par exemple :

  - «Il achète **quinze** poires» → «Il achète une quinz**aine** de poires»;
  - «Je voudrais **douze** petits pains» → «Je voudrais une douz**aine** de petits pains»;
  - «Claire a **cent** dollars» → «Claire a une cent**aine** de dollars»;

- au cours de l'exploitation d'un texte, encercler les mots connus que l'on trouve à l'intérieur d'autres mots; inviter les élèves à s'aider du contexte pour faire des hypothèses sur le rôle que joue tel élément qui compose les mots observés (CRC).

- à la suite d'activités telles que celles décrites ci-dessus, faire trouver ou créer d'autres mots avec le même préfixe, le même suffixe, la même terminaison (CRC);

- après avoir fait des hypothèses sur le sens et l'utilisation de certains préfixes et suffixes, faire transformer des mots en leur enlevant ou en leur ajoutant un préfixe ou un suffixe, et faire observer le changement de sens ou de nature. Changer par exemple les mots :

  - «buvable» → «**im**buvable»;
  - «triste» → «triste**ment**»;

- inviter les élèves à rédiger des histoires dans lesquelles figurent des personnages ou objets irréels dont ils ont créé le nom à l'aide de préfixes ou de suffixes.

- faire lire des séries de phrases qui ont le même sujet et le même verbe aux modes et temps indiqués dans les tableaux synoptiques du programme d'études; faire observer les différences de terminaisons ainsi que l'orthographe propre à chaque terminaison. Observer par exemple :

  - «Amy découp**e** un papier de couleur»;
  - «Amy **a** découp**é** un papier de couleur»;
  - «Amy découp**era** un papier de couleur»;

- suggérer des expressions susceptibles d'occasionner la transformation d'un court texte au présent en un texte au passé composé ou au futur (par exemple : hier, demain, dans deux semaines, quand j'avais quatre ans).

L'entrée syntaxique

Lorsqu'il utilise l'entrée syntaxique, le lecteur fait appel à sa connaissance de **la fonction** et de **l'ordre des mots** dans la langue française pour anticiper les mots qu'il lit. C'est cette entrée par exemple, qui peut aider l'élève à distinguer la prononciation du «ent» de «ils partent» de celle du «ent» de «doucement».

Voici quelques suggestions pour développer des connaissances d'ordre syntaxique et donner l'habitude aux élèves de faire appel à cette entrée en lecture. Veuillez noter que la plupart de ces activités s'appliquent à la lecture dans tous les domaines d'étude obligatoires :

- rechercher dans un texte des mots d'une même catégorie syntaxique. Relever tous les mots qui expriment une action;

- repérer dans un texte les mots accompagnés de tel autre mot. En dresser la liste, puis faire des hypothèses sur le rôle que joue ce mot. Relever par exemple tous les mots accompagnés du mot «le»;

- faire observer les changements orthographiques entraînés par la substitution de certains éléments syntaxiques. Faire observer par exemple :

    - «Prends **une** assiette»;
    - «Prends **des** assiettes»;

- faire acquérir des automatismes tels que la place de l'adjectif dans la langue française en effectuant des substitutions et additions sur une phrase de base. Faire rédiger des histoires à partir de modèles de textes à structure répétitive ou cumulative. Voici un exemple :

    - Cynthia adore la couleur rouge;
    - elle aime les pantalons rouges;
    - elle aime les chandails rouges;
    - elle aime les rubans rouges...;

- faire reconstituer des phrases avec des groupes de mots présentés en vrac;

- faire construire des phrases avec des étiquettes-mots ou de grandes bandes découpées;

- faire rallonger ou raccourcir des phrases en enlevant ou en ajoutant des mots ou des groupes de mots. Faire observer que certains mots peuvent être ajoutés ou enlevés, mais d'autres pas. Observer par exemple :

    - «Le traîneau glisse sur la belle neige blanche»;
    - «Le traîneau glisse sur la belle neige»;
    - «Le traîneau glisse sur la neige». **Mais pas** :
    - «Traîneau glisse sur la belle neige»;

- adopter un système de classement par catégories syntaxiques, et faire des activités de classification par catégories syntaxiques (voir «Les activités de classification», pages 113 à 122);

- faire des exercices de closure, d'abord collectivement, puis par petits groupes, dans lesquels les élèves devront faire surtout appel à des connaissances d'ordre syntaxique pour confirmer leurs prédictions (voir page 102). Par exemple : «Il va vers la _____ fille qui parle avec Casey.

  Accepter dans ce cas tout adjectif qualificatif féminin (petite, grosse, méchante, jolie) : l'objectif de l'exercice est de faire des prédictions en se servant de connaissances d'ordre **syntaxique**. Faire réaliser que certaines suggestions entraîneront des phrases bizarres du point de vue du sens, mais correctes;

- faire reconstituer une courte histoire à partir de phrases données en vrac;

- faire déplacer les phrases d'un texte, et faire évaluer le changement de sens ou l'absence de sens du nouveau texte;

- faire déplacer les virgules d'un texte, et faire évaluer la difficulté relative de la lecture, ainsi que le changement de sens ou l'absence de sens du texte obtenu; faire lire un texte dont on aura enlevé les virgules, et faire observer la difficulté relative de la lecture.

L'entrée lexicale ou idéographique

Lorsqu'il utilise l'entrée lexicale, le lecteur puise dans sa banque de vocabulaire visuel, c'est-à-dire dans la liste des mots qu'il **reconnaît globalement et instantanément** : il les a vus écrits assez souvent pour les reconnaître ainsi.

Chaque élève acquiert son propre vocabulaire visuel, en fonction de sa mémoire visuelle et en fonction de ses lectures, et non en fonction d'une liste pré-établie qui dit qu'à tel niveau, l'élève doit savoir lire tels mots.

Voici quelques suggestions pour développer le vocabulaire visuel. Veuillez noter que la plupart de ces activités s'appliquent à la lecture dans tous les domaines d'étude obligatoires :

- pratiquer l'intégration des matières, afin de multiplier les occasions de revoir un même mot dans une variété de contextes;
- dresser des listes de mots du vocabulaire usuel se référant aux thèmes abordés en classe; illustrer ces listes et les garder affichées dans la classe aussi longtemps que dure l'étude du thème;
- adopter un ou plusieurs systèmes de classement de mots par thèmes: banque de mots, lexique personnel (voir page 113 pour plus de renseignements à ce sujet);
- en regardant un texte jamais lu, faire trouver le plus rapidement possible les mots que l'on reconnaît tout de suite;
- lorsqu'un élève reconnaît instantanément un mot, lui demander s'il se souvient dans quel texte ou dans quelle situation il a déjà vu le mot;
- faire mimer des mots usuels, écrits sur des cartes-éclair non illustrées;
- faire des jeux de vocabulaire (voir page 237);
- faire estimer, sans compter les lettres, quel est le mot le plus long d'un texte, puis vérifier en comptant les lettres (NUM);
- classer les mots extraits d'un texte selon leur longueur – nombre de lettres ou nombre de syllabes.

Le rôle des schèmes en immersion

Définition

Les schèmes (ou schémas) sont des structures représentant la manière dont les connaissances sont emmagasinées dans la mémoire (Rumelhart, 1981).

Le lecteur efficace interprète les indices (sémantiques, grapho-phonétiques, morpho-syntaxiques) donnés par le texte en faisant appel aux connaissances antérieures qu'il a acquises en fonction de ses expériences passées.

Les connaissances auxquelles fait appel le lecteur sont principalement de trois types (Carrell, 1988; Cornaire, 1989; Carrell, 1990) :

- la connaissance du monde (donc de divers sujets);
- la connaissance des divers types de textes (de leur structure et de leur organisation);
- la connaissance de la langue.

Les trois schèmes auxquels on se réfère lorsqu'on parle de lecture, et plus spécifiquement ici de lecture en langue seconde sont :

- les schèmes **de contenu** (correspondant à la connaissance du monde);
- les schèmes **formels** (correspondant à la connaissance de la structure des divers types de textes);
- les schèmes **linguistiques** (correspondant à la connaissance de la langue).

La compréhension d'un texte dépend de l'interaction entre les indices donnés par le texte et les connaissances antérieures que possède le lecteur (Carrell, 1990). Plusieurs recherches effectuées dans le domaine de la compréhension écrite ont mis en évidence l'importance de stratégies pédagogiques qui visent à **bâtir ou à modifier** les connaissances des élèves pour mieux les aider à construire le sens des textes qu'ils sont amenés à lire (Jenkins et Pany, 1981).

Implications sur l'enseignement en langue seconde

Dans le contexte de l'enseignement en langue seconde, il s'agit de partir de ce que l'élève connaît du sujet pour construire des schèmes linguistiques qui lui permettront de comprendre les textes lus, et qui lui permettront ainsi d'intégrer à son bagage de connaissances les informations apportées par le texte.

Il peut s'avérer utile également de prendre en considération les possibilités de transfert d'une langue à l'autre pour chacun des schèmes mentionnés ci-dessus, afin de déterminer les connaissances à mettre en place avant d'aborder un texte.

En immersion donc, le choix des activités et stratégies d'enseignement utilisées en amorce est déterminé par la nécessité de construire des schèmes appropriés.

Les paragraphes qui suivent fournissent des pistes pour le choix de ces stratégies et activités d'amorce, afin de guider la planification des activités de préparation à la compréhension écrite en langue seconde.

Les mini-unités de ce document illustrent ces recommandations à l'aide d'exemples concrets.

Construire les schèmes appropriés

Cherchant à préparer ses élèves à la compréhension de textes sur un sujet donné, correspondant au thème de l'unité, l'enseignant peut se poser les questions clé suivantes en planifiant une unité :

- quels **concepts liés au sujet** abordé les élèves ont-ils besoin de connaître pour comprendre le sens des textes qu'ils seront amenés à lire, et pour satisfaire ainsi leurs intentions de communication?

- quelles **connaissances linguistiques** faut-il développer préalablement chez l'élève pour qu'il puisse construire le sens des textes qu'on veut l'amener à lire (vocabulaire français relié au sujet, expressions idiomatiques, type de phrases, temps et modes des verbes)?

- quels **concepts liés à la structure profonde des textes** l'élève aurait-il besoin de connaître pour faciliter sa compréhension (par exemple, si l'élève est amené à découvrir comment est organisé un texte à caractère informatif, sa recherche d'informations dans ce type de texte sera facilitée parce qu'il concentrera mieux ses efforts de compréhension)?

La première question fait référence aux schèmes de contenu, la deuxième aux schèmes linguistiques, et la troisième aux schèmes formels. Le choix de stratégies à utiliser dans l'unité sera guidé par la réponse à ces questions.

La construction de schèmes de contenu et de schèmes linguistiques nécessaires à la lecture d'un texte doit se faire au cours d'activités préalables à la lecture (la section «Directives pédagogiques» du programme d'études suggère plusieurs stratégies efficaces pour une amorce d'unité).

La construction de schèmes formels se fait au cours des lectures ou à la suite des lectures. Les directives qui suivent fourniront des pistes pour le choix de stratégies facilitant le développement des schèmes appropriés.

Les schèmes de contenu

Ils sont généralement transférables d'une langue à l'autre, mais **diffèrent parfois d'une culture à l'autre.**

Lorsque la lecture d'un texte requiert des schèmes spécifiques à une culture, les activités d'amorce doivent établir un lien entre le texte et ce que connaît l'élève.

Par exemple, le jeune anglophone de la Saskatchewan possède des connaissances à propos de l'érable et des produits faits à base de la sève de cet arbre. Mais il ne connaît peut-être pas le concept de «la tire» – connu de la majorité des jeunes francophones. Si l'on veut amener les élèves d'immersion à lire un texte qui parle de la tire, on peut envisager de faire un schéma conceptuel du mot «un érable» pour mettre en évidence ce que les élèves savent déjà du sujet. L'observation d'illustrations pourrait introduire le concept de «tire».

D'une manière générale, l'amorce devra permettre de mettre en évidence les connaissances que les élèves ont du sujet.

Pour plus de renseignements concernant le rôle de l'amorce et les activités d'amorce, consulter les directives concernant la démarche d'enseignement en langue seconde dans la section «Directives pédagogiques» du programme d'études (pages 84 à 87).

Les schèmes linguistiques

Souvent, les schèmes linguistiques ne sont pas transférables d'une langue à l'autre. On aura donc besoin de construire une base linguistique appropriée (vocabulaire et structures) pour amener les élèves à la lecture de textes et à la compréhension de concepts lorsqu'on enseigne en langue seconde.

Ici encore on se référera aux directives relatives à la planification d'une amorce, dans la section «Directives pédagogiques» du programme d'études.

Il faut aussi souligner le rôle du **travail par thèmes** – qui permet la répétition du vocabulaire et des structures à travers diverses activités signifiantes – et celui des **opérations linguistiques** (programme d'études pages 122 à 126) pour le développement de connaissances linguistiques.

Consulter enfin les suggestions relatives aux entrées en lecture (pages 15 à 31 du présent document).

On remarquera que généralement, le développement de connaissances linguistiques et de connaissances relatives au sujet abordé s'effectue simultanément.

Les schèmes formels

D'une manière générale, les schèmes formels sont transférables d'une langue à l'autre : un conte a une structure profonde spécifique, que l'on retrouve de par le monde. De la même façon, il y a un nombre assez restreint de manières d'organiser et de présenter des textes informatifs et ces formats s'appliquent à la plupart des langues.

Quelques stratégies et activités à privilégier pour le développement de schèmes formels (l'enseignant utilise ces stratégies avec toute la classe pour fournir un modèle dont les élèves s'imprégneront graduellement) :

- la grammaire de récit, ou grammaire narrative (voir page 105);
- la schématisation de récits et de textes (voir page 109);
- la reconnaissance de traits caractéristiques d'un texte à caractère informatif (titres et sous-titres, mise en valeur d'informations avec des caractères gras ou des italiques, identification de mots exprimant un rapport de cause à effet, exposition d'un problème et de solutions ou de mots indiquant une séquence.)[1]

[1] *La compréhension en lecture* (Giasson, 1990) – dont on trouvera la référence exacte dans la bibliographie accompagnant le programme d'études, section «Ressources pédagogiques» – offre une foule d'excellentes suggestions pour la construction de schèmes formels.

Les habiletés complémentaires à la lecture

Introduction

Ces habiletés – que l'on appelle souvent des habiletés préalables – doivent en réalité être cultivées tout au long de l'apprentissage de la lecture. Il faut faire appel au genre d'activités décrites plus loin au-delà du premier trimestre de la première année, date à laquelle on fixe souvent l'acquisition de ces habiletés.

Pour tirer le meilleur bénéfice possible de ces activités – que ce soit dans le but d'évaluer les forces et faiblesses des élèves ou de développer des habiletés – on devrait, le plus souvent possible, en faire des activités en petits groupes coopératifs (voir les directives du programme d'études (pages 130 à 137). Cela permet aux élèves d'apprendre les unes des autres (VAL, AUT). D'autre part, cela requiert une interaction entre les élèves et l'on peut ainsi mieux se rendre compte, en les observant, des démarches qu'elles suivent ou des hésitations qu'elles peuvent avoir. Enfin, cette situation est moins menaçante et le résultat tout aussi fiable que celui d'un test écrit. Le résultat de cette observation peut aider à guider l'apprentissage de chaque élève (PD).

Discrimination visuelle et sens de l'observation

Ce qu'on cherche à savoir

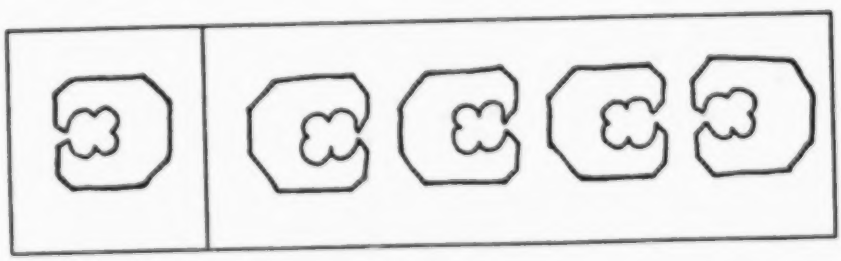
Si l'élève peut distinguer des formes qui se ressemblent, ou reconnaître des formes identiques qui se trouvent parmi d'autres qui se ressemblent.

Pourquoi?

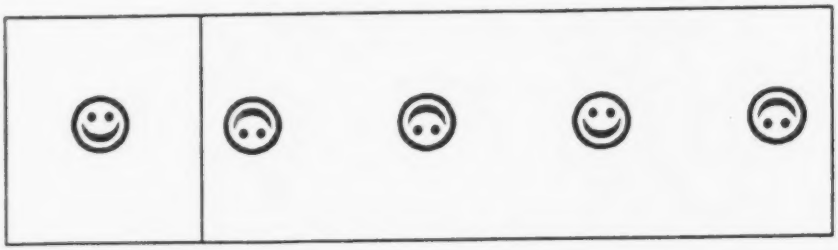
Parce que l'élève peut bénéficier de cet entraînement pour distinguer des mots, des syllabes, des lettres qui se ressemblent visuellement.

Activités

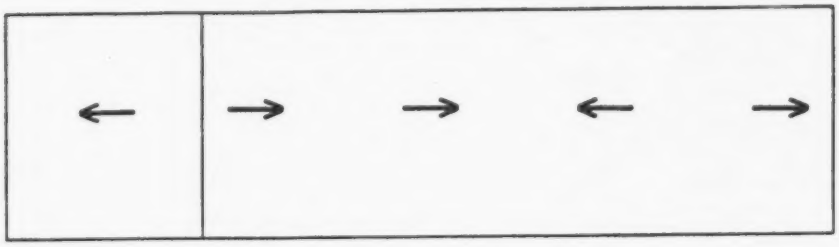
- en utilisant des objets réels (crayons identiques, attaches en plastique pour fermer les sacs à pain, épingles), dire quel objet est placé de la même façon que le premier dans des séries telles que :



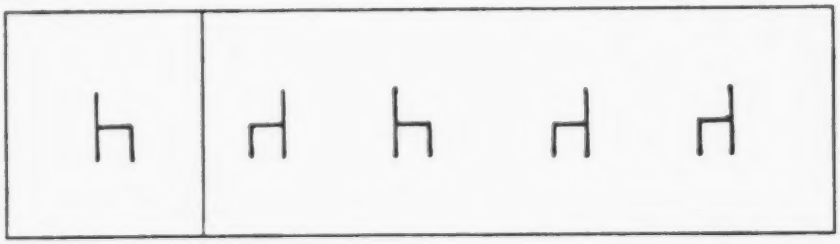
- même activité, avec des autocollants, sur des fiches plastifiées :



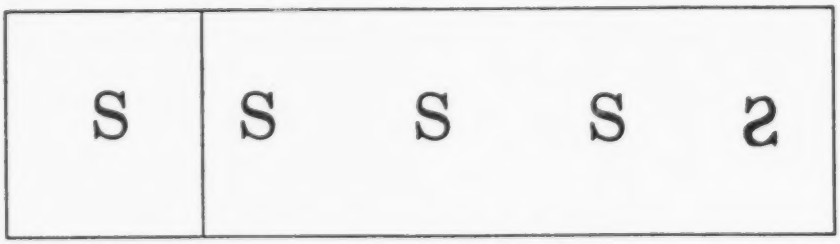
- encercler (ou colorier) le dessin identique au premier dans une série de dessins :



- même activité, avec des dessins dont la forme évoque celle d'une lettre :



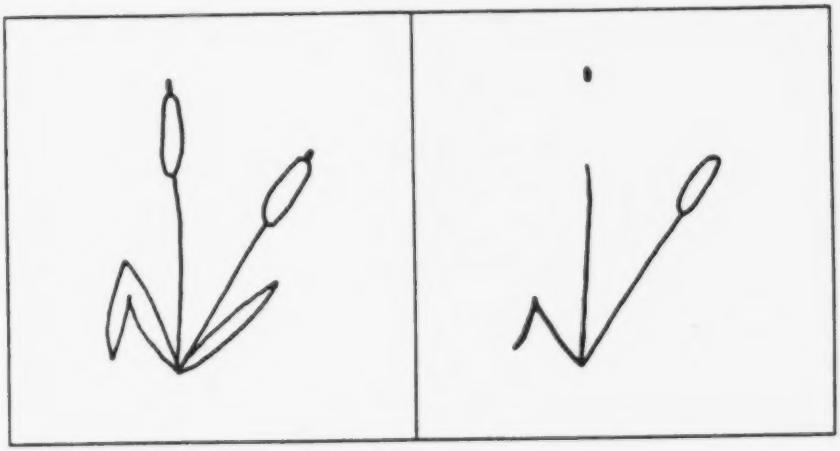
- même activité, avec des lettres, des syllabes ou des mots :



- lorsqu'on rencontre deux mots qui se ressemblent à l'intérieur d'un texte, discuter en quoi ils se ressemblent et en quoi ils diffèrent.

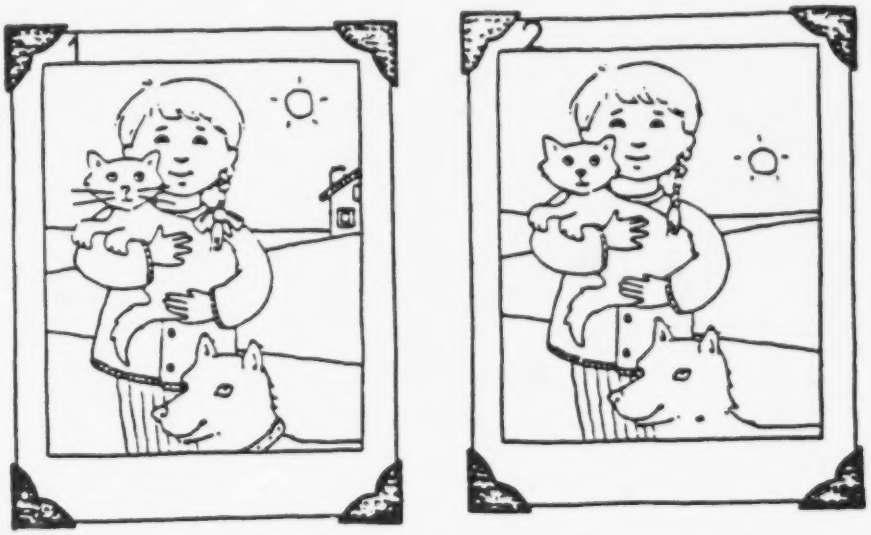
Parallèlement aux activités précédentes, développer le sens de l'observation grâce aux activités qui suivent :

- faire compléter des illustrations dont certains détails manquent, en suivant un modèle :



- faire faire des «jeux de différences». Exemples :

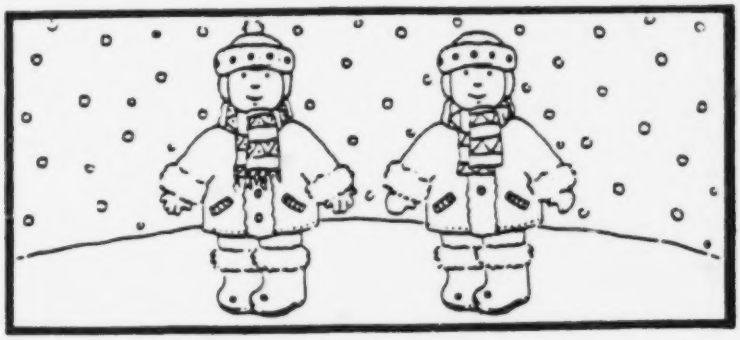
«Le double» : peux-tu découvrir les cinq différences entre ces deux photos[1]?



Réponses : As-tu remarqué le ruban, la maison, le collier du chien, les moustaches du chat, la position du soleil?

1 Jeu extrait de *Coulicou, le magazine des enfants*, Vol.5, No.5, mai 1988, p.13, Les Éditions Héritage Inc. Lambert, Québec. Reproduit avec l'autorisation des Éditions Héritage.

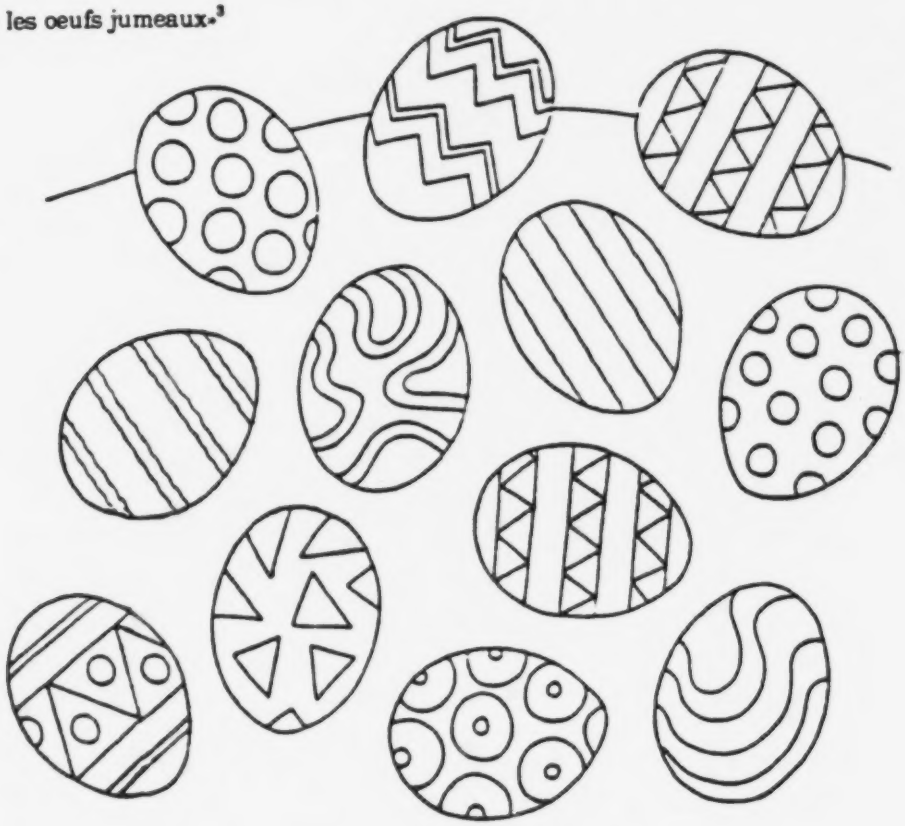
«Pareil, pas pareil» : peux-tu trouver au moins cinq différences entre ces deux enfants[2]?



Réponses : As-tu remarqué la tuque, les taches de rousseur, l'écharpe, les boutons et les mains?

- faire faire des jeux dans lesquels on doit associer les objets identiques parmi d'autres qui leur ressemblent. Exemple :

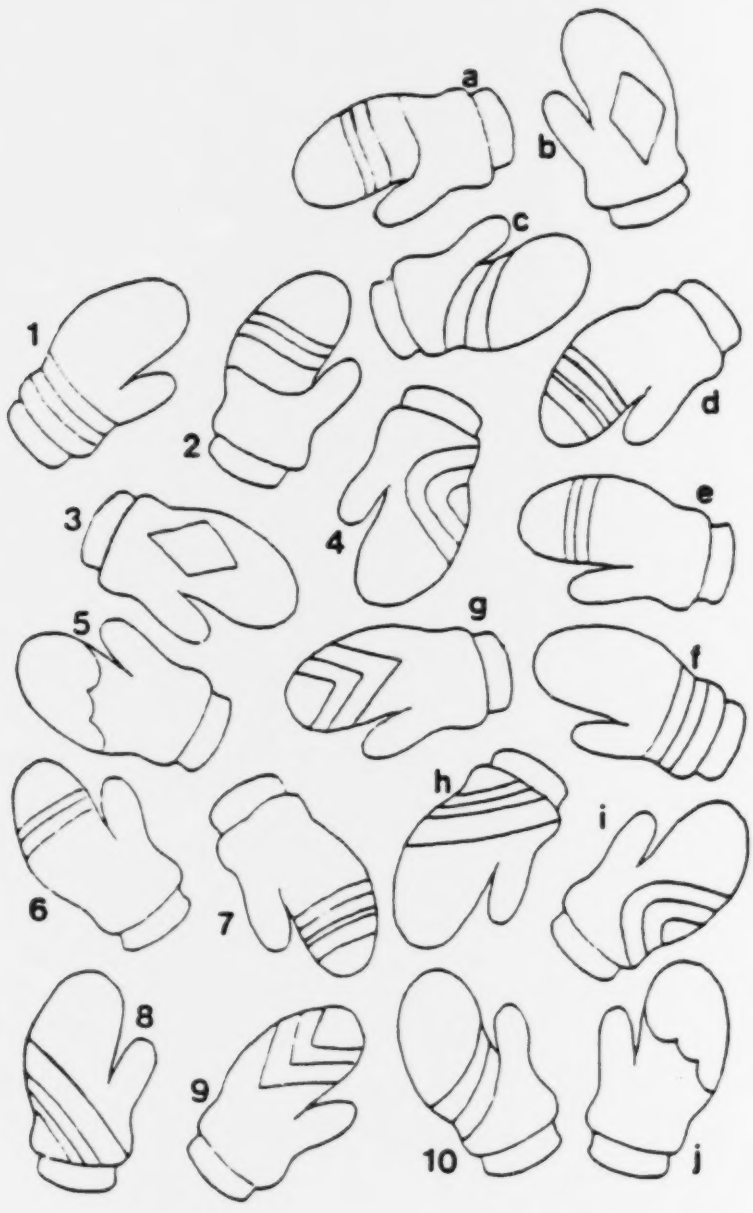
«Trouve les oeufs jumeaux»[3]



[2] Jeu extrait de *Coulicou, le magazine des enfants*, Vol.5, No.1, janvier 1988, p.10, Les Éditions Héritage Inc. Saint-Lambert, Québec. Reproduit avec l'autorisation des Éditions Héritage Inc.

[3] Jeu extrait de *Coulicou, le magazine des enfants*, Vol.5, No.4, avril 1988, p.11, Les Éditions Héritage Inc. Saint-Lambert, Québec. Reproduit avec l'autorisation des Éditions Héritage Inc.

«Dix paires de mitaines» : peux-tu retrouver les dix paires de mitaines?[4]



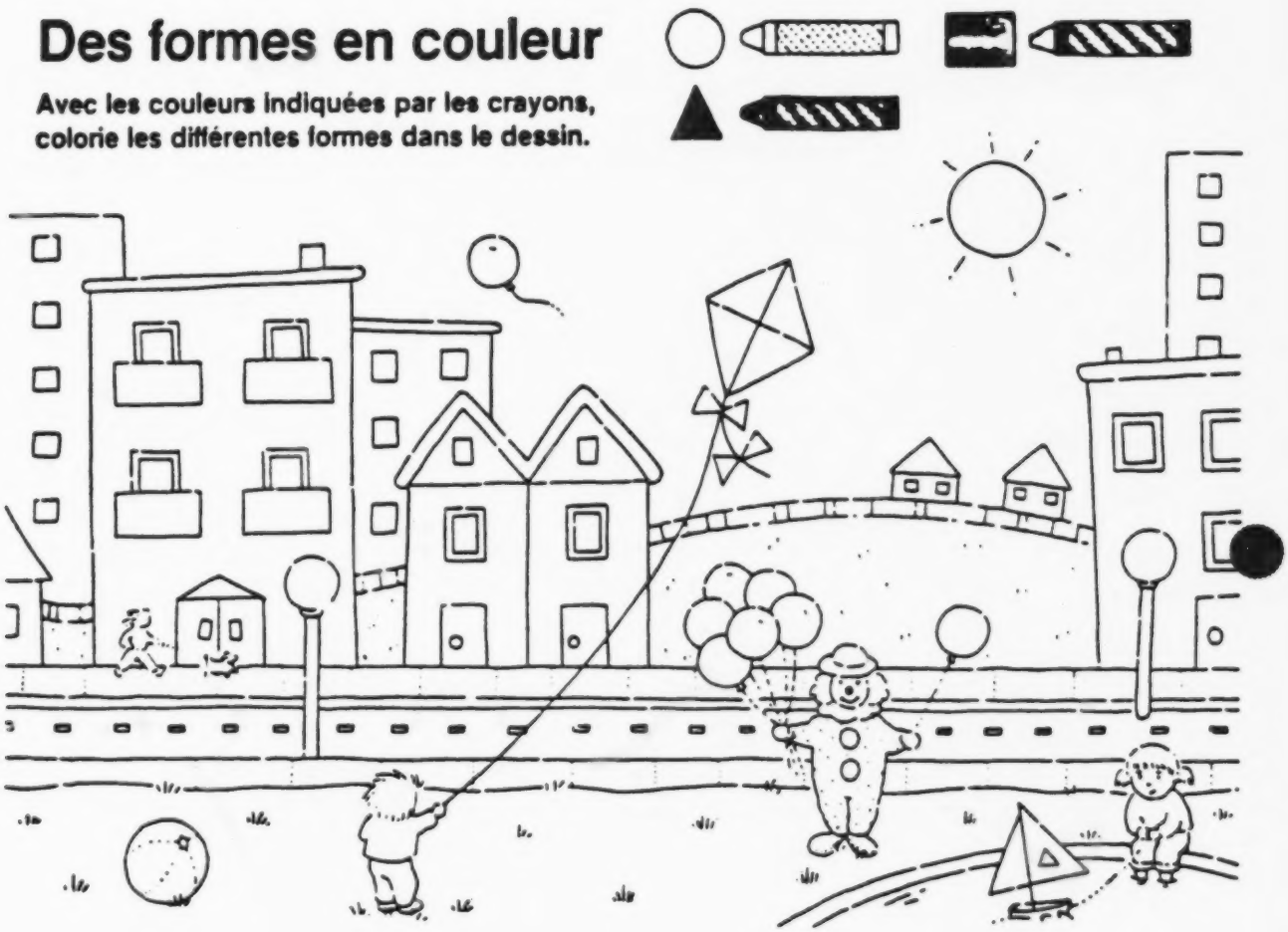
Réponse : 1f, 2a, 3b, 4i, 5j, 6e, 7d, 8h, 9g, 10c.

[4] Jeu extrait de *Coulicou, le magazine des enfants*, Vol.4, No.1, janvier 1987, p.13, Les Éditions Héritage Inc. Saint-Lambert, Québec. Reproduit avec l'autorisation des Éditions Héritage Inc.

- faire faire des jeux dans lesquels il faut trouver des objets cachés à l'intérieur d'une illustration. Exemple[5] :

Des formes en couleur

Avec les couleurs indiquées par les crayons, colorie les différentes formes dans le dessin.



- faire identifier les détails impossibles dans une illustration (anachronismes, chien qui vole, etc.);

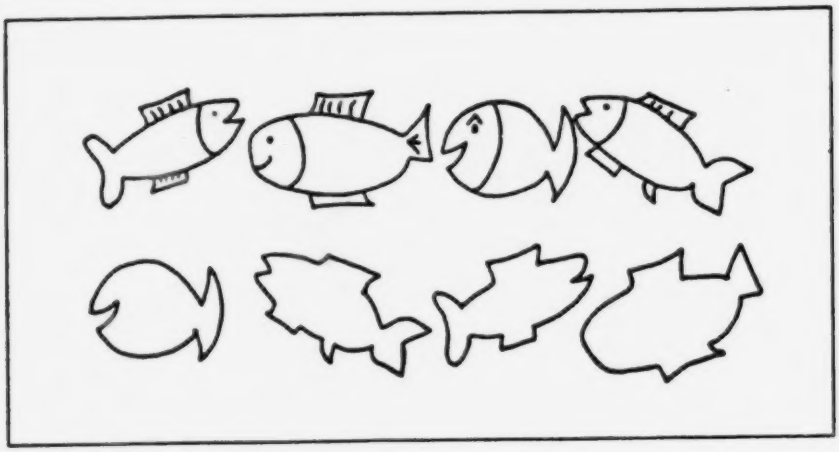
[5] Jeu extrait de *Coulicou, le magazine des enfants*, Vol.4, No.6, été 1987, p.14, Les Éditions Héritage Inc. Saint-Lambert, Québec. Reproduit avec l'autorisation des Éditions Héritage Inc.

- faire faire des casse-tête; en faire fabriquer par les élèves de la façon suivante:
  - faire deux photocopies d'une illustration;
  - coller l'une des photocopies sur du papier cartonné;
  - laisser sécher la colle;
  - plastifier;
  - découper l'illustration plastifiée en morceaux;
  - coller la deuxième photocopie sur une grande enveloppe;
  - plastifier l'extérieur de l'enveloppe;
  - ranger le casse-tête dans son enveloppe.

Exemple[6] :

[6] Arthur P.J. ; Fisher M. *Napoléon chez la vieille dame*. Page 2. E.J. Arnold & Sons Limited, 1975. Reproduit avec l'autorisation de E.J. Arnold & Sons Limited.

- faire trouver la silhouette qui correspond à un personnage, à un animal ou à un objet :



Discrimination auditive

Ce qu'on cherche à savoir

Si l'élève est capable de discerner des sons qui se ressemblent.

Pourquoi?

Parce que l'élève peut bénéficier de cet entraînement pour distinguer des mots qui se ressemblent «à l'oreille». Cet entraînement est particulièrement important pour les sons qui n'existent pas en anglais, comme «an» et «on», ou la distinction entre «u» et «ou»

Activités

- faire fermer les yeux aux élèves et leur faire deviner d'où vient tel bruit (faire tinter une clochette, frapper des mains, siffler, jouer une note de musique avec un instrument);

- faire observer qu'un bruit peut avoir diverses intensités, en faisant écouter le même son, tour à tour à faible, moyenne et forte intensité. Ensuite, les yeux fermés, faire identifier si le bruit entendu était faible, moyennement fort ou fort;

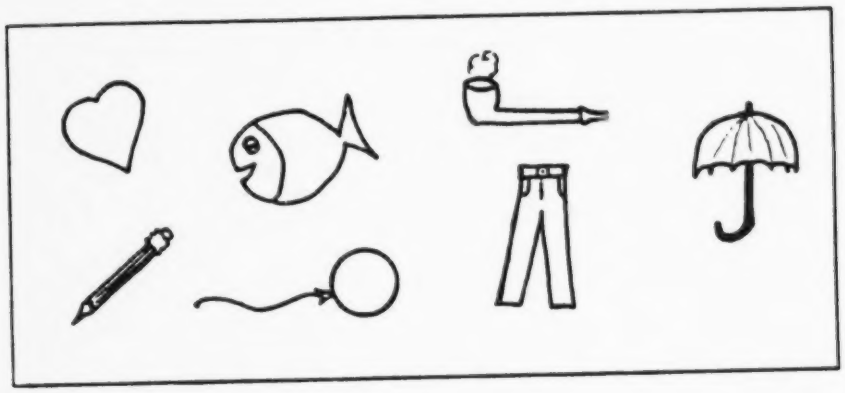
- frapper le nombre des syllabes : frapper des pieds, frapper la paume de la main sur la table, etc., selon le nombre de fois où l'enseignant a répété la syllabe «la» (exemple : la-la-la, frapper trois fois);

- même activité, mais en variant le rythme et la vitesse;

- même activité, mais cette fois, l'élève trace sur une feuille de papier un tiret pour chaque syllabe qu'il entend;
- faire tracer un tiret pour chaque syllabe du mot entendu, puis faire inscrire un X sur le tiret correspondant au son spécifié par l'enseignant[7];
- même genre d'activités, mais sur le rythme d'une chanson bien connue des élèves;
- faire écouter des comptines, des chansons et des textes à structure répétitive jouant sur la rime et la répétition de sons;

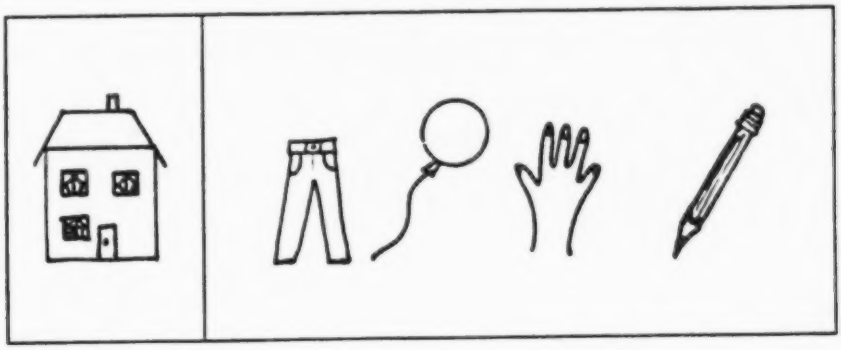
Remarque : utiliser, pour les trois activités suivantes, du vocabulaire que les élèves connaissent déjà oralement; ces activités peuvent également se faire oralement, en montrant des objets réels.

- faire des jeux de rime, oralement (voir page 247);
- faire encercler (ou colorier) les illustrations des mots pour lesquels on entend telle lettre initiale; par exemple : colorie si tu entends la lettre «*p*» au début du mot;



7 Activité adaptée de McCracken, M. ; McCracken, R. *Spelling Through Phonics, A Practical Guide for Kindergarten Through Grade 3*. Peguis Publishers Limited, Winnipeg.

- faire encercler (ou colorier) les illustrations des mots qui riment avec tel autre mot; par exemple : colorie si le mot rime avec «maison».



Association logique

Ce qu'on cherche à savoir

Si l'élève est capable d'associer des éléments qui ont un lien, qui «vont ensemble».

Pourquoi?

Parce que l'élève peut bénéficier de cet entraînement pour prédire en faisant appel au sens d'un texte (voir pages 15 à 31).

Activités

- chercher l'intrus : sur une illustration représentant quatre ou cinq objets ou personnages, faire une croix sur celui qu'on n'associe pas avec les autres, et dire pourquoi (s'assurer que les élèves connaissent le vocabulaire relatif à ces illustrations);

- même activité, avec des lettres ou avec des mots connus des élèves et qui ont un lien du point de vue sémantique (le sens) ou syntaxique (déterminant, verbe, adjectif). Exemple :

s	u	G	t
bleu	vert	jaune	petit
robe	veste	livre	jupe

- joindre par une ligne les objets qu'on associe à un lieu donné, au personnage d'une histoire qu'on a lue ou entendue, etc.;
- découper dans des revues toutes les illustrations de mots qui font penser à un mot donné, puis en faire un collage;
- choisir la phrase qui va avec telle illustration (ou, à un niveau plus avancé, qui est logique dans un contexte donné).

Latéralité et orientation dans l'espace

Remarque : l'enseignante doit toujours être consciente de son rôle de modèle pour les élèves. Dans une journée d'école, de nombreuses situations permettent l'utilisation dans un contexte naturel et signifiant des structures correspondant aux concepts mentionnés ci-dessous (quelques exemples : j'écris la date en haut, à droite; ici, en bas, c'est le nom de l'auteure, c'est le nom de la personne qui a écrit ce livre).

Ce qu'on cherche à savoir

Si l'élève est capable de distinguer la droite de la gauche, le dessus du dessous, le bas du haut.

Pourquoi?

Parce que les concepts de latéralité et d'orientation dans l'espace sont à la base de la représentation écrite du langage : dans notre langue, les pages viennent les unes après les autres, de gauche à droite, les lignes sont placées les unes au dessous des autres, les mots s'écrivent de gauche à droite.

Activités

- créer dans la classe des situations concrètes, que l'enseignante décrit d'abord, puis fait décrire par les élèves (exploiter de la même façon les situations non provoquées) : la craie est à gauche de la brosse à tableaux; le tableau de feutre est à droite de la porte; sur la photo de notre classe, Adam est en bas, à droite; sur la photo de notre classe, qui est en haut, à gauche?
- faire nommer par l'élève un objet qui se trouve à sa gauche, un qui se trouve à sa droite;
- jouer à «suivez le guide» : l'enseignant, ou un élève, est le guide; il se promène en indiquant où il emmène les autres, qui le suivent en répétant ce qu'il dit (on tourne à droite, on fait trois pas en arrière, on tourne à gauche;

- poser sur le sol une série d'obstacles; bander les yeux d'un élève et demander à un autre de guider son camarade pour lui faire éviter les obstacles sur son chemin;
- faire des jeux tels que «Épingle la queue de l'âne» ou «Recolle le nez du clown» : donner des instructions à l'élève qui a les yeux bandés : «Plus à droite, plus haut»;
- faire décrire oralement des illustrations qui se prêtent à l'utilisation du vocabulaire de la latéralité et de l'orientation dans l'espace : la chambre est au-dessus de la cuisine, le salon est au-dessous de la salle de bains;
- donner des instructions oralement, pour faire compléter une illustration : à droite de l'arbre, dessine une fleur; à gauche de la maison, dessine un ballon;
- faire illustrer un court texte descriptif, ou faire compléter une illustration en fonction de consignes écrites.

Chronologie et orientation dans le temps

Ce qu'on cherche à savoir

Si l'élève est capable de comprendre la notion de succession logique d'événements.

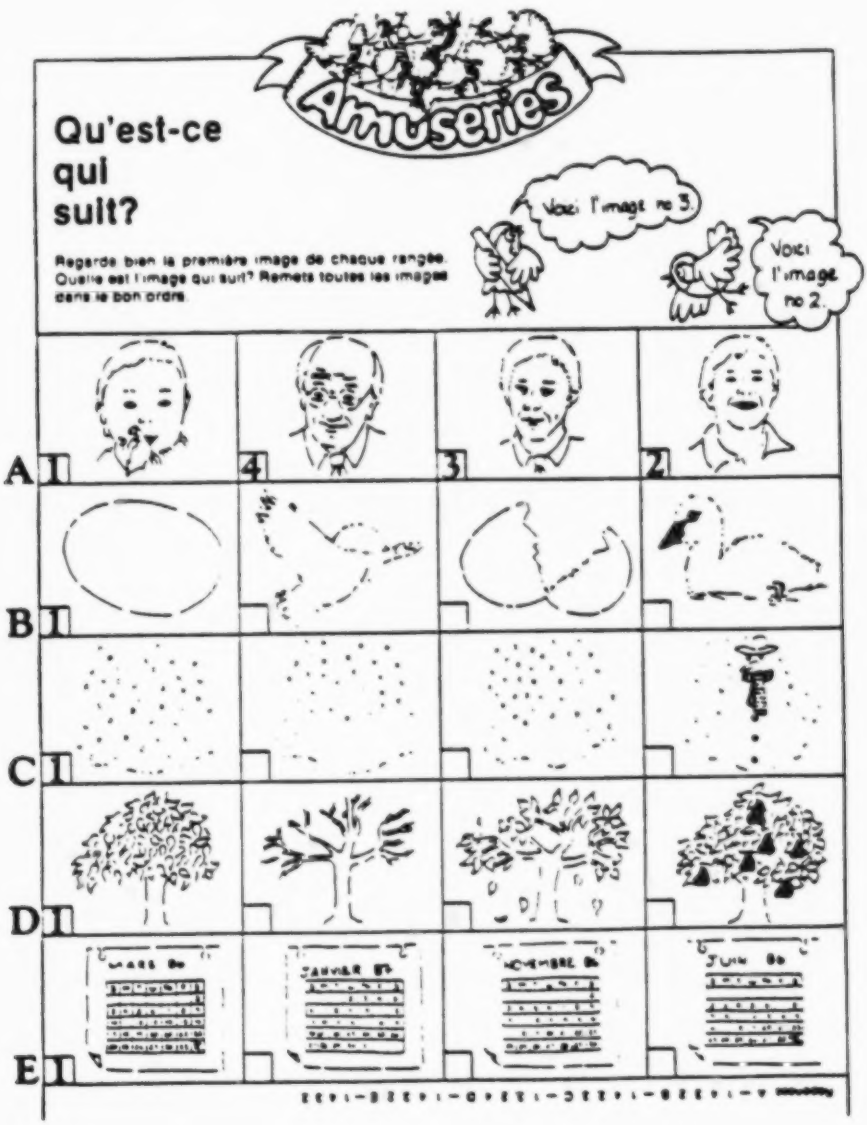
Pourquoi?

Parce que l'élève peut bénéficier de cet entraînement pour percevoir l'ordre dans lequel les événements d'un texte sont organisés, pour faire un rappel des événements exposés dans un texte ou pour organiser leurs propres idées.

Activités

- faire participer les élèves à des activités qui font ressortir la notion de chronologie ou de succession d'étapes (planter des graines, faire incuber des oeufs, préparer une salade de fruits). Attirer l'attention des élèves sur chacune des étapes, les décrire oralement, les faire illustrer et rédiger une légende pour chacune des illustrations (en début d'apprentissage, l'enseignant écrit la légende sous la dictée des élèves);
- faire remettre en ordre des illustrations représentant des étapes successives (les faire coller sur une bande de papier coloré ou faire faire un livret). Voici quelques idées :
  - un enfant qui s'habille;
  - les étapes de la croissance d'une plante;
  - les étapes de la confection d'un gâteau (ou autre recette de cuisine);
  - les étapes de nos leçons de natation (tout le monde est en ligne, on prend l'autobus, on arrive à la piscine, on nage, on se sèche les cheveux, etc.);

Exemple[8] :



- faire classer selon l'ordre chronologique les phrases d'une courte histoire, ou les légendes d'illustrations décrivant les étapes d'une activité ou d'une expérience.

[8] Jeu extrait de *Coulicou, le magazine des enfants*, Vol.4, No.6, été 1987, p.14, Les Éditions Héritage Inc. Saint-Lambert, Québec. Reproduit avec l'autorisation des Éditions Héritage Inc.

L'utilisation de ressources variées

La place du programme commercial

C'est le programme d'études et non un programme commercial que l'enseignante doit consulter pour planifier son enseignement.

On doit se référer au programme d'études pour connaître les objectifs visés à chaque niveau et l'approche préconisée pour atteindre ces objectifs.

Le programme d'études doit également guider la planification d'unités qui prennent en compte l'enseignement en langue seconde, intègrent l'évaluation au processus d'enseignement-apprentissage et prennent en considération les initiatives du tronc commun (apprentissages essentiels communs, pédagogie différenciée, apprentissage à base de ressources, équité des sexes, perspectives et contenu indiens et métis).

Ainsi, un programme commercial d'enseignement du français ne représente qu'une des multiples ressources utilisées pour l'enseignement et l'apprentissage du français et de la lecture.

Comment utiliser les ressources

Dans le cadre d'une unité, on doit chercher à rassembler – en plus de ressources non imprimées – une variété d'histoires, d'articles, de textes de types variés qui permettent l'exploration de sujets reliés au thème étudié et correspondent à la variété des intérêts et niveaux des élèves (PD). Veuillez consulter le programme d'études (pages 105 à 108) pour de plus amples renseignements sur les types de discours et de textes.

Le document *Français en immersion : Bibliographie pour le niveau élémentaire* suggère une variété de titres de contes, romans, légendes, albums illustrés, histoires à structure répétitive, revues pour les jeunes et recueils de poèmes et comptines.

Lorsqu'on recherche des textes à utiliser pour explorer un sujet, on peut se référer aussi, en plus des autres ressources donc, à des recueils de textes de programmes commerciaux (une section de la bibliographie fournit des recommandations à ce sujet).

À la gamme des genres littéraires et types de documents suggérée par la bibliographie, on peut ajouter des documents tels que :

- des textes écrits par les élèves, collectivement;
- des textes divers (à caractère informatif, incitatif, expressif ou poétique/ludique) utilisés dans les autres domaines d'étude obligatoires : problèmes de mathématiques, biographies d'artistes, documentation sur la faune (COM);
- des annonces et affiches publicitaires, règles de jeux, modes d'emploi, etc.

On utilisera de diverses manières les ressources mentionnées ci-dessus (y compris les textes des programmes commerciaux). Voici quelques possibilités :

- afficher divers types de textes au tableau d'affichage;
- exposer des livres sur le rebord du tableau, au coin de lecture ou dans des présentoirs;
- préparer des enveloppes ou des sacs en plastique contenant un texte et l'enregistrement de celui-ci sur cassette (penser à utiliser ainsi des textes rédigés par des élèves, individuellement ou collectivement). Les placer au centre d'écoute;
- faire la lecture de certains textes aux élèves;
- faire des exercices de closure (voir page 97);
- dans les centres d'apprentissage, suggérer certains textes comme source d'information pour une activité;
- exploiter certains textes pour le développement de capacités, de connaissances, de valeurs et d'attitudes en fonction des objectifs du programme d'études. Cette exploitation se fait selon les besoins de la classe entière ou de certains élèves (PD).

On peut utiliser plusieurs des stratégies d'enseignement décrites dans ce document et dans le programme d'études pour l'exploitation des ressources.

Préparer les élèves à la lecture d'un texte

Il revient à l'enseignante de planifier ses unités et leçons en prenant en considération la **démarche pédagogique pour l'enseignement en langue seconde** décrite dans la section «Directives pédagogiques» du programme d'études (pages 84 à 87), de façon à préparer les élèves à la compréhension des textes qu'elles lisent.

Les suggestions des guides pédagogiques qui accompagnent les programmes commerciaux peuvent fournir une certaine aide à la planification d'activités. Cependant, elles sont rarement suffisantes pour amener les élèves d'immersion à lire et à comprendre les textes présentés. Il faut donc être vigilant lorsqu'on utilise ce matériel, et faire les adaptations nécessaires pour répondre aux besoins des élèves.

Feuilles de route

Utilité

Les feuilles de route des pages 58 à 84 peuvent aider l'enseignante à prendre en compte le contenu notionnel du programme d'études au cours de l'exploitation de ressources variées.

Comment s'en servir?

- cocher (✓) les objectifs reliés au contenu notionnel à mesure qu'on les exploite en classe;
- indiquer en tête de colonne dans quel contexte et durant quelle période (quinzaine, mois, trimestre) on a exploité ce concept ou cette notion;
- ajouter tout commentaire qui pourrait aider à la planification d'unités à venir;
- ajouter tout commentaire qui facilite la prise en compte des besoins de certains élèves pour la planification de leçons à venir (objectifs ou notions à revoir avec quelques élèves seulement par exemple) (PD);
- lors de la planification d'une unité, vérifier sur la feuille de route si certains concepts ou certaines notions ont besoin d'être abordés.

L'enseignante peut adapter les feuilles de route en fonction de ses besoins.

Feuille de route

Volet : Compréhension écrite
1re année

Cocher (✓) dans la case correspondante chaque fois qu'un objectif a été vu en classe.

- • à présenter
- → à poursuivre
- ▸ à renforcer

Objectifs du programme d'études										
Types de textes										
Textes à caractère informatif										
Textes à caractère poétique/ludique										
Textes à caractère expressif										
Textes à caractère incitatif										
Lexique										
• reconnaissance globale, **en contexte**, de 200 à 300 mots usuels										
Système grapho-phonétique										
Observation et reconnaissance :										
▸ des sons des lettres de l'alphabet										
• des syllabes simples : consonne + voyelle (*a, e, i, o, u, é, è, ê, y*); faire observer parallèlement les variations de prononciation selon la voyelle qui suit les consonnes *c (ç), g, s*										
• des sons *ch, qu*, et *ph* + voyelle										
• des groupes de consonnes *bl, br, cl, cr, dr, fl, fr, gl, gr, pl, pr, tr, vr, gn*										
• des consonnes doubles: *ll, mm, pp*										
Observation des sons :										
• *on, om, in, im, en, em, an, am, un*										
• *ou, eu, ai, ei, au, eau*										
• *ui*										
• *ille, eil, eille, ail, aille*										
• *euil, euille, ain, ein, oin, ien*										

Feuille de route

Volet : Compréhension écrite

1re année

Cocher (✓) dans la case correspondante chaque fois qu'un objectif a été vu en classe.

- • à présenter
- → à poursuivre
- ▸ à renforcer

Objectifs du programme d'études										
Morphologie										
Observation et reconnaissance des différences orthographiques :										
• pour la forme de verbes fréquents du vocabulaire oral de l'élève, à la 3e personne du singulier et du pluriel de l'indicatif présent										
• pour la forme régulière du pluriel en *-s* des noms et adjectifs utilisés fréquemment à l'oral										
Syntaxe										
Structure de la phrase :										
▸ observation du rôle des espaces entre les mots										
• observation de l'ordre des mots dans une phrase simple										
Ponctuation :										
• observation du rôle de la majuscule de début de phrase et du point, dans une phrase simple										
Alphabet :										
▸ identification des 26 lettres de l'alphabet (chacune dans sa forme minuscule et majuscule)										
Stratégies										
• introduction de la technique de classement selon l'ordre alphabétique (entre 3 et 5 mots connus, en tenant compte de la **1re lettre seulement**)										

Remarque : veuillez consulter les pages 17 à 21 et 93 à 95 du programme d'études pour des directives concernant les objectifs généraux de la maternelle et pour le passage à l'enseignement formel de la lecture et de l'écriture **au début de la 1re année**.

Feuille de route

Volet : Compréhension écrite
2e année

Cocher (✓) dans la case correspondante chaque fois qu'un objectif a été vu en classe.

- • à présenter
- → à poursuivre
- ▸ à renforcer

Objectifs du programme d'études
Types de textes
Textes à caractère informatif
Textes à caractère poétique/ludique
Textes à caractère expressif
Textes à caractère incitatif
Lexique
→ reconnaissance globale, **en contexte**, de 400 à 500 mots usuels nouveaux
Système grapho-phonétique
Observation et reconnaissance :
→ des syllabes simples : consonne + voyelle (*a, e, i, o, u, é, è, ê, y*); faire observer parallèlement les variations de prononciation selon la voyelle qui suit les consonnes *c (ç), g, s*
→ des sons *ch, qu*, et *ph* + voyelle
→ des groupes de consonnes *bl, br, cl, cr, dr, fl, fr, gl, gr, pl, pr, tr, vr, gn*
→ des consonnes doubles: *ll, mm, pp*
• des sons *on, om, in, im, en, em, an, am, un*
• des sons *ou, eu, ai, ei, au, eau*
• du son *ui*
• des sons *ille, eil, eille, ail, aille*
• des sons *euil, euille, ain, ein, oin, ien*
• des combinaisons voyelle + consonne telles que *al, ab, il, is, or, ot, ur, ut, ec, et*

Feuille de route

Volet : Compréhension écrite
2e année

Cocher (✓) dans la case correspondante chaque fois qu'un objectif a été vu en classe.

- • à présenter
- → à poursuivre
- ▸ à renforcer

Objectifs du programme d'études
Morphologie
Observation et reconnaissance des différences orthographiques :
→ pour la forme des verbes à la 3e personne du singulier et du pluriel de l'indicatif présent
• pour la forme des verbes à la 3e personne du singulier et du pluriel de l'imparfait de l'indicatif
→ pour la forme régulière du pluriel en *-s* des noms et adjectifs
• pour la forme régulière du féminin en *-e* des noms et adjectifs
Syntaxe
Structure de la phrase :
→ observation de l'ordre des mots dans une phrase simple
Ponctuation – Observation et reconnaissance, dans une phrase simple du rôle :
→ de la majuscule de début de phrase et du point
• du point d'interrogation (?)
• du point d'exclamation (!)
• des guillemets et des tirets (« » et -)
Stratégies
Classement selon l'ordre alphabétique :
→ de 3 à 5 mots connus (**1re lettre seulement**)
• en tenant compte des **2 premières lettres** de chaque mot

Feuille de route

Volet : Compréhension écrite

3e année

Cocher (✓) dans la case correspondante chaque fois qu'un objectif a été vu en classe.

- * à présenter
- → à poursuivre
- ▸ à renforcer

Objectifs du programme d'études										
Types de textes										
Textes à caractère informatif										
Textes à caractère poétique/ludique										
Textes à caractère expressif										
Textes à caractère incitatif										
Lexique										
→ reconnaissance globale, **en contexte**, de 500 à 600 mots usuels nouveaux										
* observation et reconnaissance, en contexte, de cinq éléments de dérivation lexicale **rencontrés dans des textes** (exemples : **d**éfaire, une maison**nette**, une diz**aine**)										
Système grapho-phonétique										
Observation et reconnaissance :										
▸ des syllabes simples : consonne + voyelle (*a, e, i, o, u, é, è, ê, y*); faire observer parallèlement les variations de prononciation selon la voyelle qui suit les consonnes *c (ç), g, s*										
▸ des sons *ch, qu,* et *ph* + voyelle										
▸ des groupes de consonnes *bl, br, cl, cr, dr, fl, fr, gl, gr, pl, pr, tr, vr, gn*										
▸ des consonnes doubles: *ll, mm, pp*										
▸ des sons *on, om, in, im, en, em, an, am, un*										
▸ des sons *ou, eu, ai, ei, au, eau*										
▸ du son *ui*										
→ des sons *ille, eil, eille, ail, aille*										

Feuille de route

Volet : Compréhension écrite

3e année

Cocher (✓) dans la case correspondante chaque fois qu'un objectif a été vu en classe.

- * à présenter
- → à poursuivre
- ▸ à renforcer

Objectifs du programme d'études										
→ des sons *euil, euille, ain, ein, oin, ien*										
▸ des combinaisons voyelle + consonne telles que *al, ab, il, is, or, ot, ur, ut, ec, et*										
Morphologie										
Observation et reconnaissance des différences orthographiques :										
→ pour la forme des verbes à la 3e personne du singulier et du pluriel de l'indicatif présent										
→ pour la forme des verbes à la 3e personne du singulier et du pluriel de l'imparfait de l'indicatif										
→ pour la forme régulière du pluriel en *-s* des noms et adjectifs										
→ pour la forme régulière du féminin en *-e* des noms et adjectifs										
* observation et reconnaissance de la situation de l'action dans le temps selon la terminaison du verbe et le contexte (Exemple : savoir quand se déroule l'action sur la ligne du temps quand on dit «J'ai mangé»)										
* reconnaissance de l'infinitif du verbe après observation de sa forme aux temps simples de l'indicatif										
Syntaxe										
Structure de la phrase :										
→ observation de l'ordre des mots dans une phrase simple										

Feuille de route

Volet : Compréhension écrite

3e année

Cocher (✓) dans la case correspondante chaque fois qu'un objectif a été vu en classe.

- • à présenter
- → à poursuivre
- ▸ à renforcer

Objectifs du programme d'études
Ponctuation – Observation et reconnaissance, dans une phrase simple du rôle :
▸ de la majuscule de début de phrase et du point
→ du point d'interrogation (?)
→ du point d'exclamation (!)
→ des guillemets et des tirets (« » et -)
• de la virgule marquant l'énumération (,)
Stratégies
Classement selon l'ordre alphabétique :
→ en se limitant aux **2 premières lettres** de chaque mot
• classement de mots selon l'ordre alphabétique
Utilisation d'ouvrages de référence :
• repérage de mots connus dans un dictionnaire
• repérage du sens d'un mot dans un dictionnaire ou un glossaire
• vérification du sens d'un mot dans un dictionnaire

Feuille de route

Volet : Compréhension écrite

4e année

Cocher (✓) dans la case correspondante chaque fois qu'un objectif a été vu en classe.

- * à présenter
- → à poursuivre
- ▸ à renforcer

Objectifs du programme d'études
Types de textes
Textes à caractère informatif
Textes à caractère poétique/ludique
Textes à caractère expressif
Textes à caractère incitatif
Lexique
→ reconnaissance globale, **en contexte,** de 500 à 600 mots usuels nouveaux
→ observation et reconnaissance, en contexte, de cinq nouveaux éléments de dérivation lexicale **rencontrés dans des textes** (exemples : **dé**faire, une maison**nette**, une di**zaine**)
Système grapho-phonétique
Observation et reconnaissance :
▸ des sons *ch, qu,* et *ph* + voyelle
▸ des groupes de consonnes *bl, br, cl, cr, dr, fl, fr, gl, gr, pl, pr, tr, vr, gn*
▸ des consonnes doubles: *ll, mm, pp*
▸ des sons *on, om, in, im, en, em, an, am, un*
▸ des sons *ou, eu, ai, ei, au, eau*
▸ du son *ui*
→ des sons *ille, eil, eille, ail, aille*

Feuille de route

Volet : Compréhension écrite
4e année

Cocher (✓) dans la case correspondante chaque fois qu'un objectif a été vu en classe.

- • à présenter
- → à poursuivre
- ▸ à renforcer

Objectifs du programme d'études
→ des sons *euil, euille, ain, ein, oin, ien*
▸ des combinaisons voyelle + consonne telles que *al, ab, il, is, or, ot, ur, ut, ec, et*
Morphologie
Observation et reconnaissance des différences orthographiques :
→ pour la forme des verbes à la 3e personne du singulier et du pluriel de l'indicatif présent
→ pour la forme des verbes à la 3e personne du singulier et du pluriel de l'imparfait de l'indicatif
▸ pour la forme régulière du pluriel en *-s* des noms et adjectifs
→ pour la forme régulière du féminin en *-e* des noms et adjectifs
→ observation et reconnaissance de la situation de l'action dans le temps selon la terminaison du verbe et le contexte (Exemple : savoir quand se déroule l'action sur la ligne du temps quand on dit «J'ai mangé»)
→ reconnaissance de l'infinitif du verbe après observation de sa forme aux temps simples de l'indicatif
Syntaxe
Structure de la phrase :
▸ observation de l'ordre des mots dans une phrase simple

Feuille de route

Volet : Compréhension écrite

4e année

Cocher (✓) dans la case correspondante chaque fois qu'un objectif a été vu en classe.

- • à présenter
- → à poursuivre
- ▸ à renforcer

Objectifs du programme d'études
Ponctuation – Observation et reconnaissance, dans une phrase simple du rôle :
→ du point d'interrogation (?)
→ du point d'exclamation (!)
→ des guillemets et des tirets (« » et -)
→ de la virgule marquant l'énumération (,)
• du tiret précédant une énumération (-)
Stratégies
Classement selon l'ordre alphabétique :
→ classement de mots selon l'ordre alphabétique
Utilisation d'ouvrages de référence :
→ repérage de mots connus dans un dictionnaire
→ repérage du sens d'un mot dans un dictionnaire ou un glossaire
→ vérification du sens d'un mot dans un dictionnaire
• utilisation du système de classification du centre de ressources de l'école
• anticipation du contenu d'un ouvrage d'après la table des matières
• repérage d'informations en utilisant la table des matières, l'index

Feuille de route

Volet : Compréhension écrite
5e année

Cocher (✓) dans la case correspondante chaque fois qu'un objectif a été vu en classe.

- • à présenter
- → à poursuivre
- ▸ à renforcer

Objectifs du programme d'études
Types de textes
Textes à caractère informatif
Textes à caractère poétique/ludique
Textes à caractère expressif
Textes à caractère incitatif
Lexique
→ reconnaissance globale, **en contexte**, de 500 à 600 mots usuels nouveaux
→ observation et reconnaissance, en contexte, de cinq nouveaux éléments de dérivation lexicale **rencontrés dans des textes** (exemples : **dé**faire, une maison**nette**, une diz**aine**)
Système grapho-phonétique
Observation et reconnaissance :
▸ des sons *ch*, *qu*, et *ph* + voyelle
▸ des groupes de consonnes *bl*, *br*, *cl*, *cr*, *dr*, *fl*, *fr*, *gl*, *gr*, *pl*, *pr*, *tr*, *vr*, *gn*
▸ des consonnes doubles: *ll*, *mm*, *pp*
▸ des sons *on*, *om*, *in*, *im*, *en*, *em*, *an*, *am*, *un*
▸ des sons *ou*, *eu*, *ai*, *ei*, *au*, *eau*
▸ du son *ui*
▸ des sons *ille*, *eil*, *eille*, *ail*, *aille*

Feuille de route

Volet : Compréhension écrite

5e année

Cocher (✓) dans la case correspondante chaque fois qu'un objectif a été vu en classe.

- • à présenter
- → à poursuivre
- ▸ à renforcer

Objectifs du programme d'études
▸ des sons *euil, euille, ain, ein, oin, ien*
▸ des combinaisons voyelle + consonne telles que *al, ab, il, is, or, ot, ur, ut, ec, et*
Morphologie
Observation et reconnaissance des différences orthographiques :
→ pour la forme des verbes à la 3e personne du singulier et du pluriel de l'indicatif présent
▸ pour la forme des verbes à la 3e personne du singulier et du pluriel de l'imparfait de l'indicatif
▸ pour la forme régulière du pluriel en *-s* des noms et adjectifs
▸ pour la forme régulière du féminin en *-e* des noms et adjectifs
→ observation et reconnaissance de la situation de l'action dans le temps selon la terminaison du verbe et le contexte (Exemple : savoir quand se déroule l'action sur la ligne du temps quand on dit «J'ai mangé»)
→ reconnaissance de l'infinitif du verbe après observation de sa forme aux temps simples de l'indicatif
Syntaxe
Structure de la phrase :
▸ observation de l'ordre des mots dans une phrase simple

Feuille de route

Volet : Compréhension écrite
5e année

Cocher (✓) dans la case correspondante chaque fois qu'un objectif a été vu en classe.

- * à présenter
- → à poursuivre
- ▸ à renforcer

Objectifs du programme d'études
Ponctuation – Observation et reconnaissance, dans une phrase simple du rôle :
▸ du point d'interrogation (?)
▸ du point d'exclamation (!)
▸ des guillemets et des tirets (« » et -)
→ de la virgule marquant l'énumération (,)
→ du tiret précédant une énumération (-)
* de la virgule marquant le groupe mis en apposition (Exemple : «Demain, journée de congé, nous irons au parc»)
* des parenthèses ( )
Stratégies
Classement selon l'ordre alphabétique :
▸ classement de mots selon l'ordre alphabétique
Utilisation d'ouvrages de référence :
→ repérage de mots connus dans un dictionnaire
→ repérage du sens d'un mot dans un dictionnaire ou un glossaire
→ vérification du sens d'un mot dans un dictionnaire
→ utilisation du système de classification du centre de ressources de l'école
→ anticipation du contenu d'un ouvrage d'après la table des matières
→ repérage d'informations en utilisant la table des matières, l'index

Feuille de route

Volet : Production écrite
1re année

Cocher (✓) dans la case correspondante chaque fois qu'un objectif a été vu en classe.

- • à présenter
- → à poursuivre
- ▸ à renforcer

Objectifs du programme d'études
Types de textes
Textes à caractère informatif
Textes à caractère poétique/ludique
Textes à caractère expressif
Textes à caractère incitatif
Orthographe d'usage
Acquisition d'automatismes pour :
• quelques prénoms familiers
• un nombre de mots usuels variant entre 50 et 70
Orthographe grammaticale
Acquisition d'automatismes pour :
• le pluriel en *-s* dans un groupe de mots (Exemple : «Les grands garçons»)
• les expressions idiomatiques les plus courantes qui s'utilisent avec «**avoir**» et non avec «**être**» comme en anglais, avec le sujet «je» (Exemple : «J'ai faim»)
Syntaxe
Structure de la phrase :
• utilisation de phrases à structure simple
Ponctuation :
• utilisation de la majuscule de début de phrase et du point dans une phrase à structure simple

Feuille de route

Volet : Production écrite
1re année

Cocher (✓) dans la case correspondante chaque fois qu'un objectif a été vu en classe.

- • à présenter
- → à poursuivre
- ▸ à renforcer

Objectifs du programme d'études
Calligraphie
• formation des lettres majuscules et minuscules en écriture script
• utilisation de l'espace entre les mots
Moyens de vérification
• développement du réflexe de repérage et de vérification de l'orthographe d'un mot par différents moyens

Feuille de route

Volet : Production écrite
2e année

Cocher (✓) dans la case correspondante chaque fois qu'un objectif a été vu en classe.

- • à présenter
- → à poursuivre
- ▸ à renforcer

Objectifs du programme d'études
Types de textes
Textes à caractère informatif
Textes à caractère poétique/ludique
Textes à caractère expressif
Textes à caractère incitatif
Orthographe d'usage
Acquisition d'automatismes pour :
▸ quelques prénoms familiers
• des noms propres familiers (villes, pays, noms de famille)
• un nombre de mots usuels variant entre 115 et 135
Orthographe grammaticale
Acquisition d'automatismes pour :
→ le pluriel en *-s* dans un groupe de mots (Exemple : «Les grands garçons»)
→ les expressions idiomatiques les plus courantes qui s'utilisent avec «**avoir**» et non avec «**être**» comme en anglais, avec le sujet «je» (Exemple : «J'ai faim»)
• le pluriel en *-s* avec être (Exemple : «Les garçons sont grands»)
• le féminin en *-e* dans un groupe de mots (Exemple : «La balle ronde»)
• le féminin en *-e* avec «être» (Exemple : «La balle est ronde»)

Feuille de route

Volet : Production écrite
2e année

Cocher (✓) dans la case correspondante chaque fois qu'un objectif a été vu en classe.

- • à présenter
- → à poursuivre
- ▸ à renforcer

Objectifs du programme d'études
Syntaxe
Structure de la phrase :
→ utilisation de phrases à structure simple
Ponctuation :
→ utilisation de la majuscule de début de phrase et du point dans une phrase à structure simple
Structure du texte :
• organisation des événements du texte selon l'ordre chronologique, ou organisation des idées du texte selon un ordre logique
Calligraphie
▸ formation des lettres majuscules et minuscules en écriture script
• formation des lettres majuscules et minuscules en écriture cursive non liée
▸ utilisation de l'espace entre les mots
Moyens de vérification
→ développement du réflexe de repérage et de vérification de l'orthographe d'un mot par différents moyens

Feuille de route

Volet : Production écrite
3e année

Cocher (✓) dans la case correspondante chaque fois qu'un objectif a été vu en classe.

- * à présenter
- → à poursuivre
- ▸ à renforcer

Objectifs du programme d'études
Types de textes
Textes à caractère informatif
Textes à caractère poétique/ludique
Textes à caractère expressif
Textes à caractère incitatif
Orthographe d'usage
Acquisition d'automatismes pour :
▸ quelques prénoms familiers
▸ des noms propres familiers (villes, pays, noms de famille)
* un nombre de mots usuels variant entre 255 et 275
Orthographe grammaticale
Acquisition d'automatismes pour :
→ le pluriel en *-s* dans un groupe de mots (Exemple : «Les grands garçons»)
▸ les expressions idiomatiques les plus courantes qui s'utilisent avec «**avoir**» et non avec «**être**» comme en anglais, avec le sujet «je» (Exemple : «J'ai faim»)
* les expressions idiomatiques les plus courantes qui s'utilisent avec «**avoir**» et non avec «**être**» comme en anglais, avec les sujets «je» et «il/elle»
→ le pluriel en *-s* avec être (Exemple : «Les garçons sont grands»)
→ le féminin en *-e* dans un groupe de mots (Exemple : «La balle ronde»)

Feuille de route

Volet : Production écrite
3e année

Cocher (✓) dans la case correspondante chaque fois qu'un objectif a été vu en classe.

- • à présenter
- → à poursuivre
- ▸ à renforcer

Objectifs du programme d'études
→ le féminin en *-e* avec «être» (Exemple : «La balle est ronde»)
• le pluriel des mots qui se terminent en *-s*, *-z* et *-x* (Exemple : «des radis»; «ces prix sont élevés»; «j'aime les noix»)
• le pluriel des mots qui se terminent en *-al* (Exemple : «des animaux rapides»)
• le pluriel des mots qui se terminent en *-eau* (Exemple : «Les beaux chapeaux»)
• le féminin des mots qui se terminent en *-eux* (Exemple : «Maman est heureuse»)
• le féminin des mots qui se terminent en *-eur* (Exemple : «une chanteuse»; «la fillette est moqueuse)
• l'orthographe du 2e verbe quand 2 verbes se suivent (Exemple : «Est-ce que je peux tailler mon crayon?»)
• la conjugaison des verbes «avoir» et «être»
• les terminaisons des verbes à l'indicatif présent avec **je, tu, il, elle, on, nous, vous, ils, elles**
• les homophones a-à, ont-on, sont-son
Syntaxe
Structure de la phrase :
→ utilisation de phrases à structure simple
Ponctuation :
→ utilisation de la majuscule de début de phrase et du point dans une phrase à structure simple
• utilisation du point d'interrogation dans une phrase interrogative à structure simple (?)

Feuille de route

Volet : Production écrite

3e année

Cocher (✓) dans la case correspondante chaque fois qu'un objectif a été vu en classe.

- • à présenter
- → à poursuivre
- ▸ à renforcer

Objectifs du programme d'études										
Structure du texte :										
→ organisation des événements du texte selon l'ordre chronologique, ou organisation des idées du texte selon un ordre logique										
Calligraphie										
→ formation des lettres majuscules et minuscules en écriture cursive non liée										
Moyens de vérification										
→ développement du réflexe de repérage et de vérification de l'orthographe d'un mot par différents moyens										
• utilisation du dictionnaire pour repérer des informations										

Feuille de route

Volet : Production écrite
4e année

Cocher (✓) dans la case correspondante chaque fois qu'un objectif a été vu en classe.

- • à présenter
- → à poursuivre
- ▸ à renforcer

Objectifs du programme d'études										
Types de textes										
Textes à caractère informatif										
Textes à caractère poétique/ludique										
Textes à caractère expressif										
Textes à caractère incitatif										
Orthographe d'usage										
Acquisition d'automatismes pour :										
▸ des noms propres familiers (villes, pays, noms de famille)										
• un nombre de mots usuels variant entre 375 et 400										
Orthographe grammaticale										
Acquisition d'automatismes pour :										
→ le pluriel en *-s* dans un groupe de mots (Exemple : «Les grands garçons»)										
▸ les expressions idiomatiques les plus courantes qui s'utilisent avec «**avoir**» et non avec «**être**» comme en anglais, avec le sujet «je» (Exemple : «J'ai faim»)										
→ les expressions idiomatiques les plus courantes qui s'utilisent avec «**avoir**» et non avec «**être**» comme en anglais, avec les sujets «je» et «il/elle»										
▸ le pluriel en *-s* avec être (Exemple : «Les garçons sont grands»)										
→ le féminin en *-e* dans un groupe de mots (Exemple : «La balle ronde»)										
→ le féminin en *-e* avec «être» (Exemple : «La balle est ronde»)										

Feuille de route

Volet : Production écrite
4e année

Cocher (✓) dans la case correspondante chaque fois qu'un objectif a été vu en classe.

- • à présenter
- → à poursuivre
- ▸ à renforcer

Objectifs du programme d'études
→ le pluriel des mots qui se terminent en *-s*, *-z* et *-x* (Exemple : «des radis»; «ces prix sont élevés»; «j'aime les noix»)
→ le pluriel des mots qui se terminent en *-al* (Exemple : «des animaux rapides»)
→ le pluriel des mots qui se terminent en *-eau* (Exemple : «Les beaux chapeaux»)
• le pluriel des mots qui se terminent en *-eu* (Exemple : «Des cheveux longs»)
→ le féminin des mots qui se terminent en *-eux* (Exemple : «Maman est heureuse»)
→ le féminin des mots qui se terminent en *-eur* (Exemple : «une chanteuse»; «la fillette est moqueuse)
• le féminin des mots qui se terminent en *-er* (Exemple : «La dernière fois»)
→ l'orthographe du 2e verbe quand 2 verbes se suivent (Exemple : «Est-ce que je peux tailler mon crayon?»)
→ la conjugaison des verbes «avoir» et «être»
→ les terminaisons des verbes à l'indicatif présent avec **je, tu, il, elle, on, nous, vous, ils, elles**
• la terminaison *-ont* des verbes au futur simple + les verbes **avoir, être, faire, et aller** avec les sujets **ils, elles**
→ les homophones a-à, ont-on, sont-son, m'a-ma, ces-ses, l'a-la, t'a-ta
Syntaxe
Structure de la phrase :
→ utilisation de phrases à structure simple

Feuille de route

Volet : Production écrite

4e année

Cocher (✓) dans la case correspondante chaque fois qu'un objectif a été vu en classe.

- * à présenter
- → à poursuivre
- ▸ à renforcer

Objectifs du programme d'études										
Ponctuation :										
▸ utilisation de la majuscule de début de phrase et du point dans une phrase à structure simple										
→ utilisation du point d'interrogation dans une phrase interrogative à structure simple (?)										
* utilisation du point d'exclamation (!)										
Structure du texte :										
→ organisation des événements du texte selon l'ordre chronologique, ou organisation des idées du texte selon un ordre logique										
Calligraphie										
→ formation des lettres majuscules et minuscules en écriture cursive non liée										
Moyens de vérification										
→ développement du réflexe de repérage et de vérification de l'orthographe d'un mot par différents moyens										
→ utilisation du dictionnaire pour repérer des informations										

Feuille de route

Volet : Production écrite

5e année

Cocher (✓) dans la case correspondante chaque fois qu'un objectif a été vu en classe.

- • à présenter
- → à poursuivre
- ▸ à renforcer

Objectifs du programme d'études										
Types de textes										
Textes à caractère informatif										
Textes à caractère poétique/ludique										
Textes à caractère expressif										
Textes à caractère incitatif										
Orthographe d'usage										
Acquisition d'automatismes pour :										
▸ des noms propres familiers (villes, pays, noms de famille)										
• un nombre de mots usuels variant entre 500 et 550										
Orthographe grammaticale										
Acquisition d'automatismes pour :										
▸ le pluriel en *-s* dans un groupe de mots (Exemple : «Les grands garçons»)										
▸ les expressions idiomatiques les plus courantes qui s'utilisent avec «**avoir**» et non avec «**être**» comme en anglais, avec le sujet «je» (Exemple : «J'ai faim»)										
→ les expressions idiomatiques les plus courantes qui s'utilisent avec «**avoir**» et non avec «**être**» comme en anglais, avec les sujets «je» et «il/elle»										
▸ le pluriel en *-s* avec être (Exemple : «Les garçons sont grands»)										
▸ le féminin en *-e* dans un groupe de mots (Exemple : «La balle ronde»)										
▸ le féminin en *-e* avec «être» (Exemple : «La balle est ronde»)										

Feuille de route

Volet : Production écrite

5e année

Cocher (✓) dans la case correspondante chaque fois qu'un objectif a été vu en classe.

- • à présenter
- → à poursuivre
- ▸ à renforcer

Objectifs du programme d'études										
→ le pluriel des mots qui se terminent en *-s*, *-z* et *-x* (Exemple : «des radis»; «ces **prix** sont élevés»; «j'aime les noi**x**»)										
→ le pluriel des mots qui se terminent en *-al* (Exemple : «des animaux rapides»)										
→ le pluriel des mots qui se terminent en *-eau* (Exemple : «Les beaux chapeaux»)										
→ le pluriel des mots qui se terminent en *-eu* (Exemple : «Des chev**eux** longs»)										
→ le féminin des mots qui se terminent en *-eux* (Exemple : «Maman est heureu**se**»)										
→ le féminin des mots qui se terminent en *-eur* (Exemple : «une chanteu**se**»; «la fillette est moqueu**se**)										
→ le féminin des mots qui se terminent en *-er* (Exemple : «La derni**ère** fois»)										
• le féminin des mots qui se terminent en *-s* (Exemple : «Une table bas**se**)										
▸ l'orthographe du 2e verbe quand 2 verbes se suivent (Exemple : «Est-ce que je peux taille**r** mon crayon?»)										
• la différence orthographique entre un verbe en *-er* précédé d'un autre verbe, et un verbe en *-er* précédé de **avoir** (Exemple : «Je vais manger / j'ai mangé»)										
→ la conjugaison des verbes «avoir» et «être»										
→ les terminaisons des verbes à l'indicatif présent avec **je, tu, il, elle, on, nous, vous, ils, elles**										
→ la terminaison *-ont* des verbes au futur simple + les verbes **avoir, être, faire, et aller** avec les sujets **ils, elles**										

Feuille de route

Volet : Production écrite

5e année

Cocher (✓) dans la case correspondante chaque fois qu'un objectif a été vu en classe.

- • à présenter
- → à poursuivre
- ▸ à renforcer

Objectifs du programme d'études										
• la terminaison *-d* et *-t*, à l'indicatif présent, des verbes du 2e et du 3e groupe (Exemple : «Il descend, elle finit)										
→ les homophones a-à, ont-on, sont-son, m'a-ma, ces-ses, l'a-la, t'a-ta, mon-m'ont, se-ce, c'est-s'est										
Syntaxe										
Structure de la phrase :										
▸ utilisation de phrases à structure simple										
• manipulation de différentes structures de phrases										
Ponctuation :										
▸ utilisation de la majuscule de début de phrase et du point dans une phrase à structure simple										
→ utilisation du point d'interrogation dans une phrase interrogative à structure simple (?)										
→ utilisation du point d'exclamation (!)										
• utilisation de la virgule marquant l'énumération(,)										
• utilisation des deux points et des guillemets du style direct (: «»)										
Structure du texte :										
▸ organisation des événements du texte selon l'ordre chronologique, ou organisation des idées du texte selon un ordre logique										
• organisation des idées du texte en 2 à 4 paragraphes										
Calligraphie										
▸ formation des lettres majuscules et minuscules en écriture cursive non liée										

Feuille de route

Volet : Production écrite
5e année

Cocher (✓) dans la case correspondante chaque fois qu'un objectif a été vu en classe.

- • à présenter
- → à poursuivre
- ▸ à renforcer

Objectifs du programme d'études										
Moyens de vérification										
→ développement du réflexe de repérage et de vérification de l'orthographe d'un mot par différents moyens										
→ utilisation du dictionnaire pour repérer des informations										
• utilisation de verbes modèles en conjugaison										

Stratégies et méthodes d'enseignement

L'expérience langagière

Définition

L'expérience langagière est une stratégie pédagogique qui consiste à amener un élève (ou un groupe d'élèves) à créer un texte **en partant d'une expérience vécue individuellement ou en groupe**.

Selon leurs capacités, les élèves peuvent :

- dicter le texte à l'enseignant (ou à un élève qui maîtrise mieux la langue) et illustrer l'histoire dictée. On peut aussi faire «dessiner» l'histoire par l'élève avant de lui faire dicter son texte. Penser à utiliser ainsi cette stratégie au niveau de 4e-5e années avec des élèves qui ont des difficultés à former leurs lettres ou à s'exprimer en français : problèmes de motricité fine, faiblesses en langue (PD);

- recopier une ou plusieurs phrase(s) que l'enseignant a écrit(es) sous sa dictée, puis l'illustrer (les illustrer);

- rédiger l'histoire eux-mêmes, en petits groupes.

Le texte peut être basé sur une variété «d'expériences vécues» :

- l'expérience peut faire partie de la vie quotidienne des élèves, en dehors du contexte scolaire : le père de Jennifer est revenu de son voyage à Ottawa hier soir et le reste de la famille est allé le chercher à l'aéroport, ou bien la chatte de Jordan a eu des chatons;

- on peut tirer profit d'une expérience non planifiée, dont le déroulement a eu lieu dans le contexte scolaire : la partie de soccer pendant la récréation; la visite de la mère de Jade qui est venue présenter à la classe le petit chiot que la famille vient d'acheter, ou encore un spectacle de clowns donné à l'école;

- on peut avoir planifié une expérience dont le déroulement a lieu dans le contexte d'une unité : visite de la Maison de la science, excursion au marais, expérience de sciences.

L'expérience langagière et l'enseignement en langue seconde

L'expérience langagière a une place primordiale dans l'enseignement en immersion : cette approche permet d'amener les élèves à :

- accéder à une forme d'expression écrite dès le début de sa scolarité en immersion;

- accéder à la lecture en français dès le début de leur scolarité (et de comprendre ces textes puisqu'ils les ont créés);

- relier ce qu'ils connaissent déjà – l'expérience vécue – à ce qu'ils sont en train d'apprendre – des mots et structures de la langue française, des concepts (AUT);

- comprendre la lecture de textes qui traitent du même sujet que l'expérience vécue (voir l'unité modèle sur les corsaires) – une séance d'expérience langagière est particulièrement efficace pour préparer les élèves à la lecture dans les divers domaines d'étude obligatoires (COM);

- être exposés à des modèles (pour l'utilisation de stratégies d'orthographe, des diverses étapes du processus d'écriture, d'ouvrages de référence tels que dictionnaires et grammaires (consulter la section «Directives pédagogiques» du programme d'études pour de plus amples détails sur ces sujets) et à développer ainsi des automatismes pour ces différents objectifs (CRC, AUT).

Cette approche s'utilise dans divers contextes pour l'enseignement en langue seconde :

- en début d'apprentissage, soit individuellement, soit avec l'ensemble de la classe. Les élèves dictent alors une phrase ou un texte à l'enseignant ou à un autre scripteur;

- à tout niveau. Les élèves peuvent alors assumer le rôle de scripteur (écrivant sous la dictée de leurs camarades de classe ou d'élèves plus jeunes) et mener plusieurs étapes de la séance d'expérience langagière;

- à tout niveau, avec des élèves dont la situation requiert un enseignement individualisé (un élève qui vient d'être transféré d'un programme anglais dans le programme d'immersion par exemple).

Cette approche peut donc s'avérer un outil particulièrement utile pour répondre à des besoins particuliers, tout en respectant les objectifs généraux du programme (PD).

Durée d'une séance d'expérience langagière

La durée d'une séance d'expérience langagière est très variable : elle peut s'étaler sur deux ou trois périodes de quarante-cinq minutes ou sur plusieurs semaines. Divers éléments déterminent cette durée : les objectifs fixés, le format adopté - chaque individu dictant à un élève d'une classe supérieure ou tout le groupe dictant à l'enseignant.

L'élément déterminant restera le niveau d'intérêt de l'élève pour le projet : si l'on s'aperçoit que les élèves sont passionnés par le sujet, il ne faut pas hésiter à s'engager dans une longue exploitation de cette approche à l'intérieur d'une unité, en incluant toutes les étapes décrites plus loin. Par contre, s'il devient évident, à n'importe quel moment, que les élèves ne sont pas intéressés, il faut envisager d'autres moyens de parvenir aux objectifs que l'on s'était fixés. Il y a toujours la possibilité d'atteindre ces mêmes objectifs, par le biais d'un autre thème ou d'une autre stratégie par exemple (PD).

Déroulement d'une séance d'expérience langagière

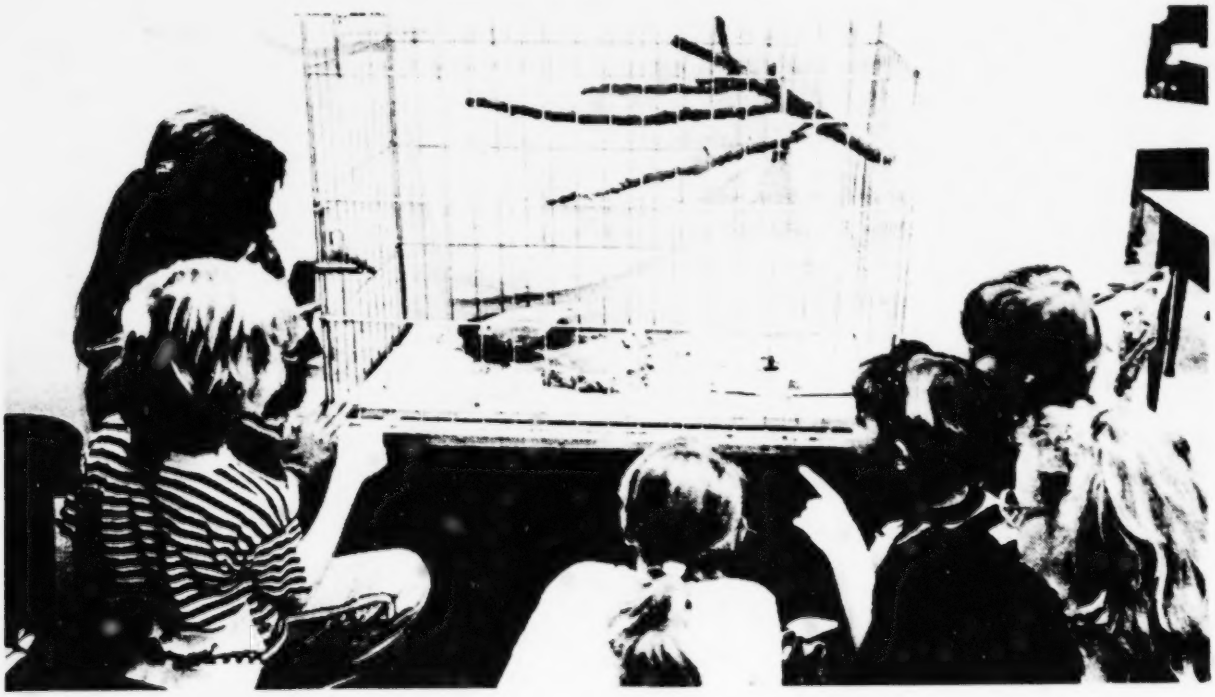
Le déroulement d'une leçon basée sur l'expérience langagière n'est pas toujours le même. On choisira, parmi les étapes décrites, celles qui conviennent le mieux au contexte de la leçon ou de l'unité, en fonction de circonstances telles que les objectifs que l'on s'est fixés, l'intérêt manifesté par les élèves et le temps dont on dispose.

Les étapes d'une séance d'expérience langagière, qui sont décrites dans les pages qui suivent, peuvent inclure :

- La formulation d'objectifs
- Une activité (ou des activités) d'amorce
- La collecte des idées
- La rédaction du texte
- La révision et la correction du texte
- La publication du texte
- L'évaluation[1]

Les étapes de prolongement d'une séance d'expérience langagière peuvent inclure :

- La formulation de nouveaux objectifs (objectifs spécifiques imprévisibles au départ – qui dépendent souvent du texte rédigé)
- L'exploitation du texte
- Une ou des activités de réinvestissement



[1] L'évaluation s'intègre en réalité aux diverses étapes de la séance (voir plus loin dans ce chapitre).

La formulation d'objectifs

Avant de commencer la séance d'expérience langagière, il faut en déterminer les objectifs, c'est-à-dire préciser quels sont les buts que l'on cherche à atteindre.

On peut choisir les objectifs parmi les objectifs généraux pour le français, pour les AEC ou pour les autres matières (voir la section intitulée «Objectifs» dans le programme d'études).

Remarques

L'utilisation de l'expérience langagière est très utile pour développer chez les élèves la connaissance du vocabulaire et des structures spécifiques aux divers domaines d'étude obligatoires (COM).

Cette approche est souvent utilisée avec des groupes et permet alors de développer des habiletés coopératives (VAL).

Elle permet aussi de modéliser des stratégies d'orthographe (CRC).

On pensera donc à utiliser cette approche pour développer, par exemple, les habiletés des élèves à :

- discuter des idées présentées dans les divers domaines d'étude ou à écrire à leur sujet en utilisant leur propre langage de manière à mieux comprendre le thème et les concepts de l'unité étudiée (COM);
- explorer le but et le sens de ce qu'ils sont en train de faire (COM);
- incorporer graduellement le vocabulaire et les structures des divers domaines d'étude (COM);
- développer leur capacité de s'identifier aux autres en exprimant leurs sentiments (CRC);
- réagir avec sensibilité aux idées et aux commentaires des autres – puisqu'il s'agit très souvent d'une situation de travail de groupe (VAL);
- travailler de manière coopérative et contribuer de manière positive aux activités d'apprentissage en groupe (VAL).

L'amorce

Le but de l'amorce est de susciter l'intérêt de l'élève, et de «mettre en marche» son imagination. En immersion, les activités d'amorce devraient avoir une fonction supplémentaire :

- permettre à l'enseignant de se rendre compte de ce que l'élève connaît du sujet;
- contribuer à l'introduction de vocabulaire et de structures en français pour parler du sujet abordé.

Les activités d'amorce de l'expérience langagière font partie des activités de pré-écriture du processus d'écriture.

Pour susciter l'intérêt des élèves, les aider à avoir plus d'idées sur un sujet, vérifier leur connaissance d'un sujet et commencer à développer une base linguistique sur un sujet, on peut choisir une ou plusieurs des activités suivantes :

- la projection d'un film ou d'une émission sur vidéo-cassette;
- des lectures (faites par l'enseignant ou par les élèves);
- des promenades, excursions, visites de lieux spécifiques tels qu'un musée, une ferme, un zoo;
- la visite d'une personne dans la classe;
- une expérience qu'un élève veut bien partager avec la classe (voyage, rencontre);
- le début d'une histoire dont on va imaginer la fin;
- un événement mentionné dans la presse;
- des illustrations, des photos, des oeuvres d'art particulièrement intéressantes ou qui piquent la curiosité;
- un poème, une chanson ou une histoire à structure répétitive à partir desquels on effectuera des substitutions (voir la section «Stratégies et méthodes d'enseignement» du programme d'études, sous la rubrique «Rédaction d'après un modèle»).

La collecte des idées

Pour la collecte d'idées, choisir par exemple une ou plusieurs des activités suivantes selon qu'elles sont ou non nécessaires à la rédaction de l'histoire :

- rechercher des illustrations, les classifier, les afficher pour s'en inspirer au cours d'étapes ou d'activités ultérieures, ou encore les coller sur les feuilles qui constitueront les pages du livre que l'on confectionnera;

- préparer une banque de mots relatifs au thème de l'histoire; ne pas oublier que **tout nom doit être accompagné d'un déterminant** (écrire par exemple «le corsaire», et non «corsaire»); illustrer, si possible, les mots de la banque de mots;

- recueillir les idées des élèves au cours d'un remue-méninges (pour de plus amples détails sur le déroulement du remue-méninges, consulter le programme d'études à la page 180); ne pas oublier d'**illustrer les mots nouveaux**. Orienter les élèves si nécessaire en leur demandant où se passera l'histoire, qui pourraient être les personnages, quelle forme ils pourraient avoir (animaux personnifiés par exemple);

- se mettre d'accord sur les idées à conserver (VAL);

- classifier les idées énoncées dans le remue-méninges pour délimiter les paragraphes de l'histoire (CRC);

- faire un schéma préalable du déroulement de l'histoire (COM);

- selon le cas, réfléchir à l'intention de communication et au public visé (COM). Si par exemple on écrit une lettre pour remercier quelqu'un de sa visite, on se demandera à ce moment-là s'il faut tutoyer ou vouvoyer cette personne.

La rédaction du texte

Écrire le texte dicté par les élèves sur des grandes feuilles ou diviser la classe en groupes et faire écrire plusieurs histoires en invitant les élèves à explorer les idées énoncées lors du remue-méninges.

En raison des contraintes de temps, on ne peut pas toujours se permettre de faire une première ébauche du texte en écrivant directement ce que dictent les élèves, puis de faire d'autres ébauches autant de fois que nécessaire. Dans certains cas donc, on orientera alors la rédaction par le biais de questions. Par exemple :

- lorsqu'un élève fait une faute sur une structure idiomatique, demander si quelqu'un connaît l'expression correcte, ou rappeler où on pourrait la trouver;

- susciter l'opinion des élèves sur l'orthographe de certains mots, afin de développer des stratégies d'orthographe (CRC, AUT). Veuillez consulter les directives

pédagogiques du programme d'études pour de plus amples renseignements sur le développement de stratégies d'orthographe;

- guider la rédaction pour que le texte ait une structure logique et corresponde à l'intention de communication ou encourager l'utilisation de comparaisons, par exemple.

La révision et la correction

La rédaction d'un texte au cours d'une séance d'expérience langagière représente un excellent moyen de modéliser les phases cycliques du processus d'écriture. On devra de temps en temps incorporer chacune de ces phases à la rédaction d'un texte collectif. Dans ce cas, on écrira les idées telles qu'elles sont dictées par les élèves, puis on reviendra sur le texte pour la révision et la correction.

On analyse alors les points forts et les points faibles du texte que l'on vient de rédiger (CRC) : respect de l'intention de communication*, organisation des idées, etc. Par le genre de questions qu'il pose, l'enseignant amène les élèves à envisager divers changements possibles.

Les premières révisions visent les aspects relatifs au message que l'on veut communiquer. On posera aux élèves des questions telles que :

- Qu'est-ce que vous pensez de ce qu'on a écrit?
- Est-ce qu'on a dit ce qu'on voulait?
- Est-ce que notre texte correspond au but que l'on cherche à atteindre (revenir sur l'intention de communication : cherchait-on à convaincre le lecteur, à l'inviter, à le remercier, à le divertir; à quel sujet cherchait-on à communiquer avec le lecteur?)
- Pour que notre texte atteigne ce but plus efficacement, devrait-on essayer de déplacer des paragraphes, des phrases ou des mots, ajouter ou enlever certains mots, éviter une répétition, revoir le style; est-ce-qu'on pourrait trouver une expression plus imagée, un mot plus précis, un ton plus convainquant.

Avant la publication, il faut concentrer l'attention des élèves sur des aspects tels que l'orthographe et la ponctuation. On posera des questions telles que :

- Est-ce qu'il y a des mots dont vous n'êtes pas sûrs? Que pourrait-on faire pour en vérifier l'orthographe?

On peut modéliser l'utilisation de divers moyens de vérification (affiches exposées dans la classe, banque de mots, dictionnaires), ainsi que l'utilisation des fiches d'autocorrection fournies dans les pages 210 à 236, pour leur faire identifier certaines fautes et les aider à les corriger.

La publication

Il est important de diversifier les moyens de publier les textes écrits lors de séances d'expérience langagière : on essaiera de varier le rôle et la responsabilité de chaque élève d'un texte à l'autre, et faire expérimenter avec les diverses manières de communiquer un message écrit. On trouvera des suggestions sur différents moyens de publier, dans la section «Activités liées à la publication d'un texte», pages 193 à 200.

On peut faire publier un même texte collectif de plusieurs façons (un livret, un livre-cassette et un dessin animé par exemple), afin que chaque élève ait une responsabilité.

Activités de prolongement

Bien des séances d'expérience langagière s'arrêtent à l'étape de la publication, certaines même plus tôt, selon l'objectif visé par l'activité. Dans certaines circonstances cependant, des activités annexes ou de prolongement peuvent venir s'intégrer à la séance d'expérience langagière. Voici quelques exemples :

- l'enseignant peut avoir observé, pendant les premières étapes de la séance, que, par rapport à leurs camarades, tels élèves connaissaient très peu de vocabulaire français sur le sujet abordé (PD);

- l'enseignant peut avoir observé, dans d'autres contextes, que tels élèves avaient des difficultés avec tel élément d'orthographe grammaticale, telle expression

- l'enseignant peut avoir remarqué que le texte se prête particulièrement bien à l'exploitation de tels objectifs spécifiques du programme d'études;

- l'enseignant peut avoir remarqué que les élèves s'intéressaient beaucoup au sujet abordé, posaient beaucoup de questions ou racontaient de nombreuses expériences reliées au sujet, vécues hors de la classe.

Ces observations mèneront à la sélection de nouveaux objectifs spécifiques ou de nouvelles notions à exploiter, puis à la planification d'activités de prolongement à partir du texte.

Les activités de prolongement seront destinées, selon le cas, à quelques élèves en particulier ou à tout le groupe.

Voici quelques exemples d'activités de prolongement :

- la lecture partagée du texte (consulter les pages 129 à 130 pour de plus amples détails sur cette stratégie);

- l'exploitation du texte pour développer des notions spécifiques (voir par exemple les suggestions d'activités permettant l'accès aux diverses entrées en lecture pages 24 à 31. Le développement de ces connaissances doit correspondre aux besoins de l'élève.

- les jeux de consolidation : on peut utiliser le vocabulaire et les structures du texte dans des jeux de consolidation, tels que ceux qui sont décrits plus loin dans cet ouvrage.

L'évaluation au cours d'une séance d'expérience langagière

Le déroulement d'une séance d'expérience langagière offre la possibilité d'observer diverses attitudes, habiletés et connaissances, pour le français, les AEC ou les autres matières.

Faire des remarques sur des fiches anecdotiques et préparer des grilles d'observation ou des échelles d'appréciation en fonction des objectifs de la leçon (consulter la section «Évaluation» du programme d'études pour de plus amples renseignements sur ces méthodes d'évaluation). Tout au long de la séance d'expérience langagière, on peut observer par exemple :

- l'intérêt manifesté par les élèves : noter sur des fiches anecdotiques des remarques portant sur l'intérêt que porte l'élève au sujet abordé (pose-t-il beaucoup de questions, partage-t-il spontanément des expériences qu'il a vécues et qui sont reliées à ce sujet, suggère-t-il des idées pour la rédaction du texte?);

- les habiletés de compréhension et de production : observer le développement de la capacité à comprendre et à utiliser le vocabulaire spécifique au sujet et à la matière (noter des remarques sur des fiches anecdotiques, ou cocher les cases d'une échelle d'appréciation lors des diverses étapes afin de mettre en évidence la progression dans ces domaines);

- faire des observations relatives aux objectifs des AEC et des autres matières.

L'expérience langagière s'utilise souvent en préparation à une autre activité, comme la lecture de textes traitant du sujet abordé. Ces lectures constituent des activités de réinvestissement qui permettront de vérifier si le transfert de connaissances à d'autres contextes s'effectue.

Les unités modèles à l'intérieur de ce document offrent des exemples de l'utilisation de l'expérience langagière.

La technique de closure

Introduction

La technique de closure a été utilisée, au départ, par Taylor (1953) comme instrument de mesure de la lisibilité d'un texte. Depuis, elle a été adaptée et appliquée à diverses autres situations.

Dans le cadre de cette section, la technique de closure est présentée comme stratégie d'enseignement en immersion.

Le test de closure, méthode d'évaluation, est traité dans la section sur l'évaluation, page 161.

Cette technique d'enseignement est particulièrement utile en immersion, et cela dès la première année.

Selon les modifications apportées à la technique de base, on peut faire appel à l'exercice de closure pour :

- **observer les stratégies de lecture des élèves** et les amener à développer des stratégies de lecture équilibrées, c'est-à-dire à réfléchir aux divers indices fournis par le contexte et à faire appel à leurs connaissances antérieures pour interpréter ces indices (CRC). Pour une description des stratégies de lecture, consulter les pages 15 à 19;

- **habituer les élèves se servir d'une entrée qu'elles n'ont pas le réflexe d'utiliser**. Amener les élèves à se servir par exemple de l'entrée sémantique (se servir du contexte pour lire des mots et en découvrir le sens), ou plutôt des entrées syntaxique et morphologique (se servir de la connaissance de l'ordre des mots dans la phrase, ainsi que de la formation des mots pour lire et comprendre des mots) si l'on observé un déséquilibre dans les stratégies qu'elles utilisent;

- **vérifier l'acquisition de vocabulaire et de structures** spécifiques à un sujet, ou encore la compréhension des concepts explorés au cours d'une unité dans les divers domaines d'étude obligatoires (COM). L'exercice de closure est une bonne activité de réinvestissement, que l'on peut utiliser à la fin d'un roman, d'une leçon ou d'une unité.

Les pages qui suivent offrent une description générale de cette technique, suivie d'explications concernant plusieurs formes d'**exercices de closure modifiés**.

Choix du texte

Le choix du texte pour faire un exercice de closure doit être basé sur les critères suivants :

- le texte doit correspondre au niveau de lecture des élèves;
- les élèves ne doivent jamais l'avoir lu avant;
- les élèves doivent en connaître le vocabulaire au moins oralement;
- les élèves doivent avoir une certaine connaissance du sujet dont traite le texte (à moins que le but visé soit précisément de mettre cette connaissance en évidence, au début d'une unité).

Préparation du texte

Les directives qui suivent correspondent à la préparation du texte pour l'exercice de closure **non modifié** :

- laisser la première et la dernière phrases du texte intactes;

- pour le reste du texte, enlever un mot tous les neuf ou dix mots; vérifier les instructions ci-dessous pour compter les mots :

    - tout ensemble de lettres ou de chiffres séparé des autres par un espace est considéré comme un mot;
    - lorsque deux mots sont unis par un trait d'union, compter deux mots s'ils peuvent être utilisé séparément. Par exemple : Il a fait quatre- *vingt* petits gâteaux;
    - lorsque deux mots sont unis par un trait d'union, compter un mot s'ils ne peuvent pas être utilisés séparément. Par exemple : On a fait un *pique - nique*;
    - les mots élidés (l', s', d', etc.) sont considérés comme des mots indépendants. Par exemple : Je *l'* aime bien!

- remplacer chaque mot enlevé par une ligne; toutes les lignes (appelées «lacunes») doivent avoir **la même longueur**, pour ne donner aucun indice sur la longueur du mot manquant.

- le texte peut être :

    - transféré sur une acétate;
    - copié au tableau;
    - copié sur des grandes feuilles;
    - on peut aussi faire des exercices de closure en se servant d'un grand livre et en cachant les mots avec des feuillets adhésifs (petits papiers autocollants);
    - si l'on choisit de faire le travail par petits groupes, chaque élève aura une photocopie du texte; on prendra soin de laisser un double interligne pour permettre aux élèves, le cas échéant d'écrire les diverses solutions auxquelles elles pensent.

Consignes à donner aux élèves

Avant de commencer l'exercice, offrir aux élèves les consignes suivantes :

- remplacez les lacunes par les mots manquants;
- toutes les lacunes ont la même longueur (elles ne vous donnent pas d'indications sur la longueur du mot qui manque);
- il ne peut pas y avoir plus d'un mot par lacune;
- la meilleure stratégie à adopter est :
  - de commencer par lire le texte en entier;
  - puis de le reprendre en remplaçant les mots qui vous semblent évidents;
  - de terminer en cherchant dans **tout le texte** des indices qui permettent de trouver les mots moins évidents;
- certains mots vous sembleront très difficiles à trouver; lorsque vous pensez que vous n'allez vraiment plus trouver d'autres idées, relisez une dernière fois votre texte; si cette lecture ne vous a pas aidé, vous avez fini votre travail!

Omettre certaines consignes si l'exercice de closure est fait avec l'ensemble de la classe.

Déroulement

Si les élèves n'ont jamais fait d'exercices de closure, commencer par en faire plusieurs **avec la classe entière** (on peut en plus dans ce cas leur offrir une liste de mots parmi lesquels choisir leurs réponses) :

- après avoir laissé assez de temps aux élèves pour faire une lecture globale du texte, susciter leurs opinions pour remplir les lacunes et leur demander de les justifier de façon à mettre en évidence les stratégies auxquelles elles ont recours. Leur demander par exemple sur quoi elles se basent pour suggérer leur réponse et quels indices les ont aidées à deviner le mot manquant (CRC). **Faire le rapprochement avec les stratégies qu'on utilise lorsqu'on rencontre des mots inconnus en lecture;**

- encourager les élèves à demander à leurs camarades de justifier leurs réponses lorsqu'elles ne sont pas d'accord ou lorsqu'elles ne voient pas quels indices le texte fournissait. Cette attitude permet d'apprendre des autres (VAL, AUT);

- encourager les élèves à indiquer qu'elles ne sont pas d'accord, à suggérer d'autres réponses et à justifier celles-ci. Amener les élèves à discuter de solutions alternatives d'une façon positive et respectueuse des opinions d'autrui (CRC, VAL);

- guider les élèves vers des indices qui pourront les aider si elles ne trouvent aucune solution pour certains mots;

- si nécessaire, guider les élèves vers d'autres indices qui leur permettront de vérifier si la solution qu'elles proposent est acceptable (objectivation*).

Remarque : les synonymes des mots manquants sont acceptés.

Lorsque les élèves ont pris l'habitude de faire des exercices de closure tous ensemble et que l'on a suffisamment modélisé une variété de stratégies, on peut passer à des exercices de closure **en groupes**.

Les encourager alors à utiliser ces mêmes stratégies, à se poser des questions les unes aux autres pour mieux comprendre et à justifier leurs suggestions pour aider les autres à suivre leur raisonnement.

Sélectionner des objectifs relatifs aux habiletés coopératives en fonction des besoins des élèves et inclure ces objectifs dans l'objectivation et dans l'évaluation de l'activité. Pour plus de détails sur le travail en groupes coopératifs, veuillez consulter les pages 130 à 137 du programme d'études.

Lorsque les élèves connaissent bien cette technique, on peut la faire utiliser **individuellement**.

Il faut souligner que cette situation ne permet pas à l'enseignante d'observer le raisonnement suivi par les élèves. L'exercice individuel n'est pas aussi révélateur des stratégies utilisées par les élèves. Il vaut mieux dans cette situation planifier des entretiens avec les élèves (entretiens individuels ou en petits groupes) afin de leur donner l'occasion de justifier leurs réponses.

Les directives données ci-dessus peuvent être modifiées pour atteindre divers objectifs.

Voici donc quelques exemples d'**exercices de closure modifiés**.

Pour l'utilisation de l'entrée sémantique

Si l'on s'est rendu compte que certaines élèves ont des stratégies de lecture déséquilibrées et ne prêtent pas assez attention au sens de leurs lectures, on peut les amener à mieux faire appel à l'entrée sémantique en modifiant l'exercice de closure de la manière suivante (PD) :

- choisir un texte illustré et s'assurer que tous les élèves puissent bien voir l'illustration;
- n'enlever du texte que des mots importants pour le sens du texte (surtout des verbes et des noms); en enlever un ou deux par phrase; remplacer chaque mot par une ligne de longueur uniforme;
- lorsque les élèves ont de la difficulté à trouver un mot qui manque, les guider vers des indices d'ordre sémantique (l'illustration, la phrase qui précède, les mots qui suivent, etc.);
- lorsqu'une élève offre une solution, lui demander ce qui l'a aidée à trouver le mot;
- guider ensuite les élèves vers d'autres indices (ceux-là ne seront peut-être pas d'ordre sémantique) qui permettront de confirmer ou de rejeter l'hypothèse émise.

Voici un exemple d'exercice de closure modifié dans cette optique :

Le texte «Dégustation de fruits» est extrait du livret No.9 de la série accompagnant le programme *Et si on lisait...* de 2e année[2]. Le livret s'intitule *Notre journal de classe*; chaque texte qui s'y trouve correspond à ce que les élèves d'une classe ont écrit dans leur journal ce mois-là.

Ajoutons enfin que ce texte est accompagné d'une illustration montrant trois enfants assis à une table sur laquelle se trouvent une variété de fruits, dont ceux que mentionne le récit.

Dégustation de fruits

Pour _____ la semaine de la nutrition, nous avons _____ une dégustation de fruits. Quelle belle journée! Chaque _____ avait apporté un fruit de son _____. Il y avait une _____ de pommes, d'oranges, de pêches, de poires, etc. Nous avions hâte de les _____! Les parents de Carlo ont un _____ qui s'appelle «Les délices d'Italie». Ils nous ont _____ des fruits plus rares... Merci Madame, _____ Monsieur! J'ai bien _____ les figues, les dattes, les abricots. Jamais je n'avais _____ d'avocat. Les _____ d'ananas étaient très juteuses. Ah! Mes amis, comme c'était _____.

---

[2] Tremblay, Yolande, et Roy, Suzanne. Collection *Et si on lisait...*, Livret No.9, 2e année, pp.10-11, Les Éditions françaises Inc., 1983.
Reproduit avec l'autorisation des Éditions françaises Inc.

Les mots qui manquent sont les suivants :

1. terminer
2. fait
3. élève
4. choix
5. montagne
6. goûter
7. magasin
8. envoyé
9. merci
10. aimé
11. vu
12. tranches
13. bon

À titre indicatif, voici deux exemples typiques de ce qui pourrait être suggéré par les élèves :

Pour le premier mot : la discussion fera peut-être ressortir le fait que la phrase serait acceptable du point de vue du sens s'il n'y avait pas de mot à cet endroit-là («Pour la semaine de la nutrition, nous avons fait une dégustation de fruits»). Les élèves proposeront peut-être également des mots comme commencer, finir, préparer, que l'on peut accepter dans ce contexte. La phrase «Pour toute la semaine de la nutrition...» serait possible («pour» étant alors utilisé dans le sens de «pendant»), mais on attirera l'attention des élèves sur le fait que cette solution est incompatible avec la phrase suivante : «Quelle belle journée!»

Pour le quatrième mot : il y a de grandes chances que les élèves proposent ici le mot «maison» (faute de genre et de structure fréquente chez des élèves d'immersion). On profitera de cette occasion pour dire que ce serait presque possible du point de vue du sens, mais que le mot qui vient juste avant nous indique que le mot «maison» ne va pas. On rappellera si nécessaire qu'on dit «**la** maison».

Ainsi, on se basera surtout sur des indices de sens pour faire des hypothèses, mais on se servira d'autres types d'indices pour confirmer ou infirmer les solutions suggérées.

Pour l'utilisation des entrées syntaxique et morphologique

Pour amener les élèves à utiliser ces entrées, modifier ainsi la technique de closure :

- choisir les mots à enlever en fonction des indices syntaxiques et morphologiques qui permettront de les retrouver (déterminants, adjectifs, terminaisons, etc.), en s'assurant que les connaissances requises pour retrouver ces indices correspondent aux objectifs notionnels du programme d'études (consulter les tableaux synoptiques dans la section «Objectifs» du programme d'études);

- lorsque les élèves ont de la difficulté à trouver le mot qui manque, les guider vers les indices d'ordre syntaxique et morphologique;

- lorsqu'une élève offre une solution, lui demander ce qui l'a aidée à trouver ce mot (objectivation).

Voici un exemple d'exercice de closure modifié dans cette optique :

Le texte «L'araignée», de l'exemple cité ici est un texte à caractère informatif, extrait du livret No.10 de la série accompagnant le programme *Et si on lisait...* de 2e année[3]. Le livret s'intitule *Les découvertes de Litou*. Le texte s'accompagne d'une illustration montrant une araignée sur sa toile, et une mouche prise au piège.

L'araignée

L'araignée est capable de fabriquer du fil. Avec _____ fil, _____ tisse une toile. Elle est très _____. Quand _____ toile est prête, l'araignée attend... Si _____ insecte arrive, _____ est retenu par la toile. Les _____ sont très utiles. _____ nous débarrassent de beaucoup d'_____.

Les mots qui manquent sont les suivants :

1. ce
2. elle
3. patiente
4. la
5. un
6. il
7. araignées
8. Elles
9. insectes

À titre indicatif, voici deux exemples typiques de ce qui pourrait être suggéré par les élèves :

Pour le premier mot : les élèves proposeront peut-être d'autres déterminants (le, son), que l'on acceptera, puisqu'ils sont acceptables du point de vue grammatical. Si un élève suggère un déterminant féminin, on demandera qui pourrait trouver dans le texte un mot qui nous indique si «fil» s'utilise avec le mot «le» ou le mot «la».

Pour le troisième mot : un mot tel que «petite» pourrait être suggéré. On indiquera que ce serait possible du point de vue du sens, mais que cette phrase paraîtrait bizarre placée à cet endroit, et on cherchera à expliquer pourquoi. Si un élève suggère un adjectif au masculin, on l'amènera à réaliser pourquoi son hypothèse ne conviendrait pas.

Ainsi, les indices syntaxiques auront ici priorité, mais on se servira d'autres sortes d'indices pour confirmer les hypothèses.

---

[3] Tremblay, Yolande ; Roy, Suzanne. Collection *Et si on lisait...*, Livret No. 10, 2e année, page 7, Les Éditions françaises Inc. 1983.
Reproduit avec l'autorisation des Éditions françaises Inc.

Pour l'utilisation de l'entrée grapho-phonétique

Dans cette situation, on n'enlèvera que certaines lettres et syllabes dans les mots. On peut aussi remplacer chaque lettre par un tiret, donnant ainsi une indication du nombre de lettres, donc un indice orthographique. Voici un exemple d'une phrase que l'on pourrait trouver dans un exercice de closure modifié ainsi :

«Les or ____ teurs et les _____ scopes n'ont pas de __ crets pour elle.
(Les ordinateurs et les microscopes n'ont pas de secrets pour elle).

Pour la mise en place de structures idiomatiques

On peut également modifier l'exercice de closure de la façon suivante :

- les mots à enlever sont ceux sur lesquels porte la faute à l'intérieur de la structure (par exemple : **dans** l'autobus, **à** la télévision...);
- lorsque les élèves ont de la difficulté à trouver un mot, leur rappeler qu'ils peuvent utiliser des moyens de vérification (livrets, grands livres, affiches, etc.);
- lorsqu'un élève émet une hypothèse impossible, demander d'expliquer ce qui ne va pas (par exemple : si tu dis «J'ai vu Cendrillon sur la télévision», ça veut dire que Cendrillon était assise ou debout sur le poste de télévision).

Le message du jour

«Le message du jour» est un court exercice de closure que l'on fait avec tous les élèves, le matin en arrivant. Le but du message peut être de saluer les élèves et de leur souhaiter la bienvenue, de donner un aperçu des activités de la journée, d'annoncer des événements spéciaux, etc. Il est recommandé de faire du «Message du jour» une pratique quotidienne et de varier les formules utilisées : mots entiers enlevés, syllabes enlevées, lacunes de longueur uniforme, lacunes indiquant le nombre de lettres manquantes, etc.

La macroclosure

La macroclosure consiste à enlever du texte des groupes de mots, des phrases ou même des paragraphes. L'exercice utilisé ainsi permet d'activer des connaissances relatives à la structure des textes, à la séquence des événements, à l'organisation logique des informations ou aux concepts clés d'une unité.

On peut par exemple utiliser une histoire à structure répétitive et retirer un des passages qui se répètent dans l'histoire. On peut utiliser cette technique avec un texte informatif dont la structure est basée sur l'exposition d'un problème et de solutions : on peut retirer du texte une partie de la solution ou une des solutions. Dans un texte relatant une séquence d'événements, on peut enlever certaines étapes.

La grammaire de récit

Définition

La grammaire de récit* est une stratégie d'enseignement qui consiste à faire ressortir la structure profonde d'un récit, c'est-à-dire les parties essentielles qui composent l'histoire et la façon dont ces parties sont organisées.

Pourquoi l'utiliser?

On utilise la grammaire de récit pour :

- amener les élèves à connaître les éléments du récit;
- aider les élèves à construire des schèmes formels (voir pages 32 à 35) pour les récits;
- favoriser les stratégies d'anticipation en lecture (COM, CRC);
- faciliter la compréhension de récits;
- aider les élèves à distinguer les idées importantes des détails non essentiels (COM);
- fournir un support à la production écrite.

Déroulement

- À l'aide de questions, amener les élèves à représenter, dans des cases, sous forme d'arbre inversé, sous forme d'illustrations ou autre forme de schéma, les parties essentielles des histoires lues. Les pages 107 et 108 offrent des exemples de représentations de la grammaire de récit.

- Avec des élèves de **1re-2e années,** on peut se tenir à une forme très simple de grammaire de récit. Les éléments essentiels que l'on fera ressortir à ce niveau seront :

    - Le début
    - Le milieu
    - La fin

- Plus tard, lorsque les élèves sont familiers avec cette structure de base et ces concepts, on peut substituer à ces termes ceux d'**introduction, développement, et conclusion,** puis ajouter d'autres éléments essentiels du récit : **exposition, événement déclencheur, intrigue, complication, tentatives de résolution, résolution, dénouement**.

- On fera remarquer aux élèves que c'est généralement dans l'exposition que sont présentés les temps, lieux et personnages.

- On les amènera, par observation et par comparaison de divers récits (CRC), à définir l'intrigue comme le problème, le noeud de l'action.

- Les observations et comparaisons de récits amèneront également les élèves à définir les tentatives comme les actions qui ont pour but de résoudre le problème central ou d'atteindre le but final.

- la résolution se définira comme le succès (ou parfois l'échec) obtenu après la dernière tentative.

Il vaut mieux utiliser cette activité de nombreuses fois avec l'ensemble de la classe et modéliser les stratégies d'observation et de réflexion avant de demander aux élèves de représenter une histoire individuellement.

Activités de prolongement

- Lire l'exposition d'un récit aux élèves (présentation des personnages, des lieux, et du temps), puis faire un remue-méninges pour anticiper le reste de l'histoire.

- Lire une ou deux des parties essentielles d'une histoire, puis faire la rédaction – collectivement ou en petits groupes – de la (des) partie(s) manquante(s). Cette activité s'appelle la macroclosure (voir page 104). Lire par exemple l'exposition et la résolution, et faire imaginer l'intrigue.

- Mélanger les parties essentielles d'une histoire et les faire remettre en ordre par les élèves.

- Après la lecture d'un récit, faire identifier la tentative qui a mené à la résolution du problème, et en faire imaginer une différente.

Voir des exemples aux pages 107 et 108.

Exemple no.1

Les trois ours

Début

Qui?

- Papa ours
- Maman ours
- Bébé ours

Où?

- Dans la maison des trois ours
- Dans la forêt

Quand?

- Un matin

Quoi?

- Les trois ours vont se promener

Milieu

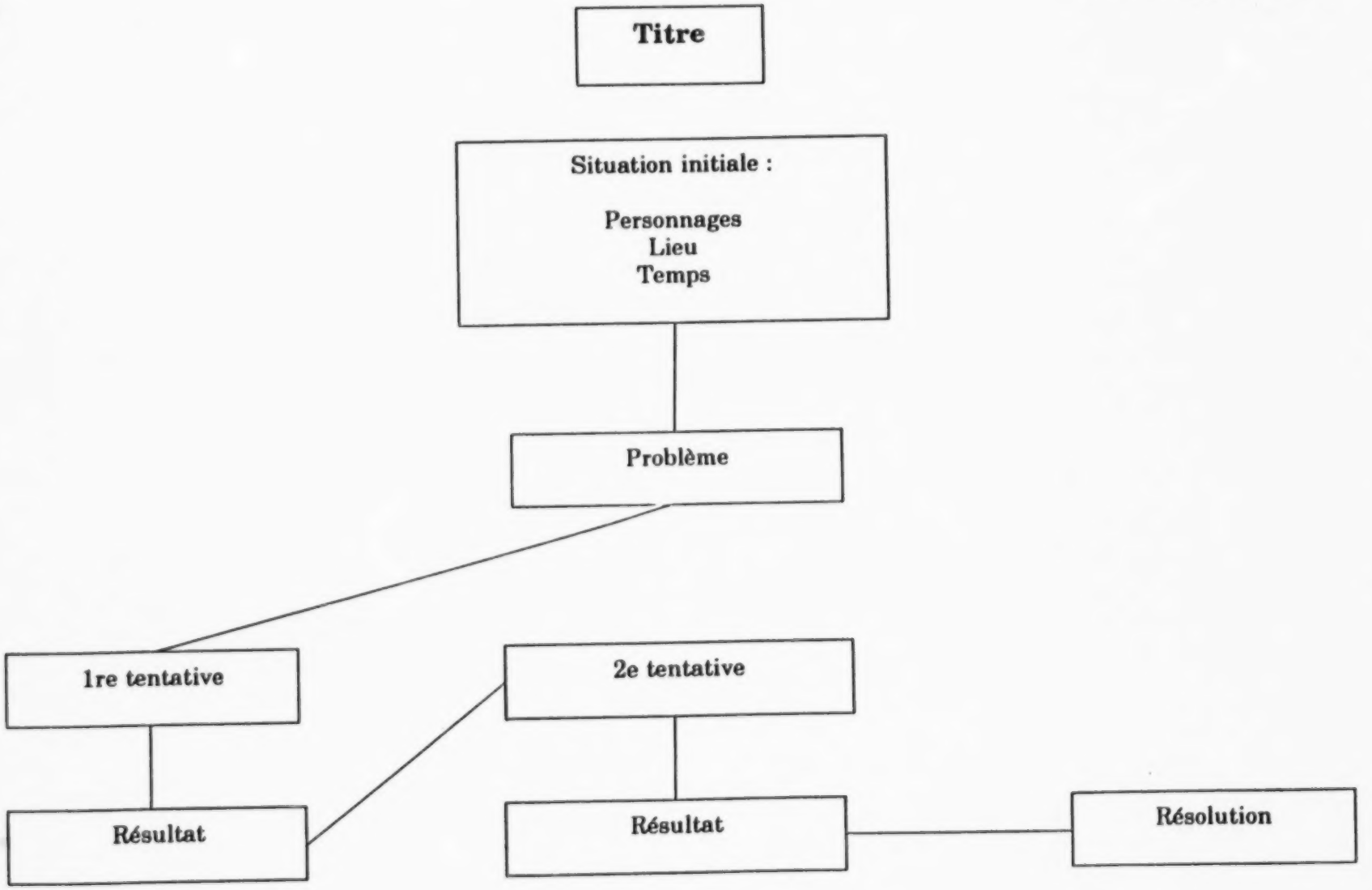
Problème

- Boucle d'Or entre dans la maison des trois ours.
- Elle mange leur bouillie, s'assoit sur leurs chaises et dort dans leurs lits.
- Quand les trois ours rentrent, ils ne sont pas contents.

Fin

Quand Boucle d'Or entend les trois ours, elle a peur et part en courant.

Exemple no.2


Titre
Situation initiale :
Personnages
Lieu
Temps
Problème
1re tentative
Résultat
2e tentative
Résultat
Résolution

La schématisaton de récit

Définition

La schématisation d'un récit* est une représentation visuelle des lieux où se déroule l'histoire, de la séquence des événements et des actions des personnages principaux (CRC, COM). Cette stratégie permet aux élèves de voir le déroulement de l'histoire (PD).

Pourquoi l'utiliser?

On utilise la schématisation de récit pour :

- aider les élèves à acquérir la notion de séquence;
- aider les élèves à mieux comprendre une histoire en visualisant la façon dont elle se déroule (CRC, COM);
- aider les élèves à raconter une histoire qu'ils ont lue, à en faire un rappel*;
- aider les élèves à planifier leurs propres histoires.

Déroulement

- À la suite de la lecture d'un texte, faire résumer l'histoire oralement par les élèves. Guider ce rappel à l'aide de questions si nécessaire, en insistant sur la **séquence** des événements (exemples : «**Au début** de l'histoire, qu'est-ce qui se passe?», «**Et après**, qu'est-ce qu'il a fait?»...).

- Transcrire la séquence des événements au tableau ou sur une grande feuille, en reliant les événements avec des flèches.

Variantes

On peut varier l'utilisation de cette stratégie de diverses manières :

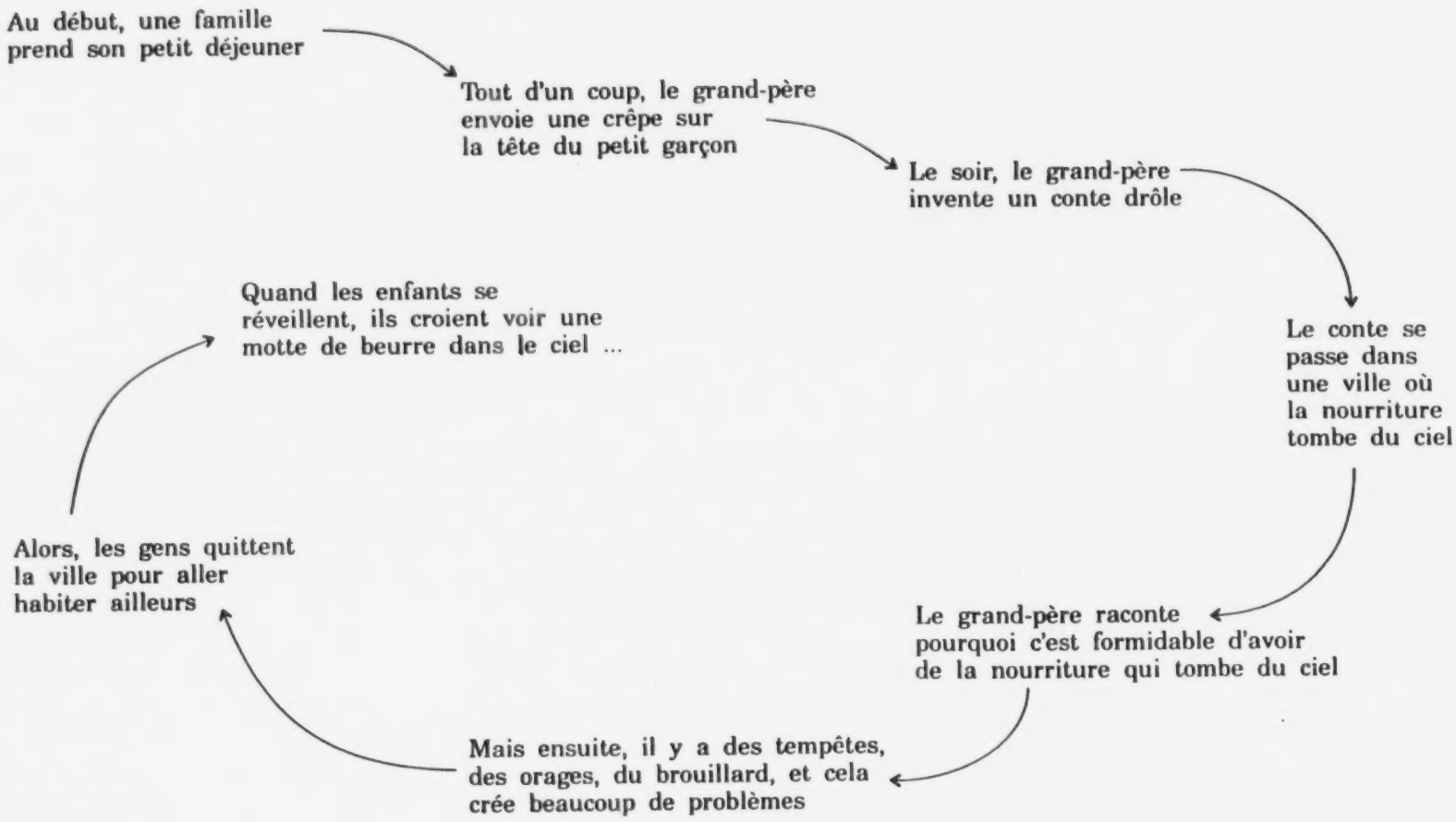
- transcrire la séquence des événements sous forme d'un sentier le long duquel sont inscrits ou illustrés les incidents survenus;

- transcrire la séquence des événements sous forme d'une suite d'illustrations reliées par des flèches;

- fournir aux élèves une série d'illustrations correspondant aux événements principaux de l'histoire, placées dans le désordre. Les faire remettre en ordre, puis relier chaque événement au suivant par une flèche. Accompagner ensuite chaque illustration d'une phrase.

Voir l'exemple à la page 110.

Il pleut des hamburgers



Le journal de lecture

Définition

Le journal de lecture est un classeur dans lequel l'élève note ses réactions au cours de ses lectures : il peut y noter ses pensées, ses idées par exemple, ou encore les questions qu'il se pose sur ce qu'il lit, les expériences qu'il a vécues et qui sont semblables à celles qu'évoque l'histoire (COM, CRC).

Pourquoi l'utiliser?

On utilise le journal de lecture pour :

- développer le goût de lire;
- amener les élèves à réfléchir à leurs lectures (CRC);
- habituer les élèves à établir des liens entre leurs propres expériences et celles que décrivent les histoires (CRC, COM);
- habituer les élèves à réagir à leurs lectures.

Déroulement

Il est recommandé de commencer par tenir un journal de lecture **collectif**.

Dans cette situation, l'enseignant suscite les commentaires des élèves (voir les suggestions ci-dessous) et en prend note sur des grandes feuilles. Le journal collectif peut être publié sous forme de grand livre.

Le journal de lecture collectif permet de montrer aux élèves quel genre de remarques on peut consigner dans ce type d'ouvrage et de les amener à réfléchir en quoi cette stratégie peut les aider à mieux comprendre les textes qu'ils lisent, à réagir à leurs lectures et à mieux comprendre la manière dont ils pensent (CRC, AUT).

Pour le journal de lecture **individuel**, prévoir un classeur pour chaque élève, avec des feuilles intercalaires pour délimiter différentes sections : livres, poèmes et chansons, bandes dessinées, etc.

On peut ensuite procéder ainsi :

- décorer et individualiser la page de garde;
- chaque fois qu'on utilise le journal de lecture – collectif ou individuel – inscrire la date, noter les commentaires et terminer en inscrivant le nombre de pages lues;
- au départ, le journal de lecture doit être très simple : l'élève peut, par exemple, illustrer la scène qu'il préfère dans l'histoire ou le livre et accompagner cette illustration d'une légende;

- plus tard, on pourra noter :
  - ses premières impressions ou les hypothèses qu'on fait en regardant la couverture ou les illustrations, ou en lisant le titre;
  - les commentaires ou les réactions à mesure que ces hypothèses sont confirmées ou infirmées;
  - ce qu'on ne comprend pas;
  - les mots nouveaux;
  - ce qui surprend;
  - ce qui capte l'intérêt;
  - ce qu'on trouve bizarre;
  - ce qu'on apprend de nouveau;
  - les mots qu'on trouve intéressants et qu'on aimerait utiliser;
  - des remarques sur le style (les répétitions, onomatopées, images, par exemple).

L'enseignant peut amener l'élève à réagir de diverses manières :

- l'amener à se poser des questions sur le texte ou sur sa compréhension : Qu'est-ce que tu ne comprends pas – des mots, des événements...? Si tu avais écrit cette histoire, qu'est-ce qui arriverait à cet endroit-là?;

- l'encourager à faire des citations : Est-ce qu'il y a un paragraphe, une phrase, un mot que tu aimes particulièrement? Qu'est-ce que tu aimes dans ce passage? Les images, les onomatopées, les sons?

- impliquer ses expériences personnelles : Est-ce qu'il t'est déjà arrivé quelque chose de semblable? Est-ce que le problème a été résolu comme dans l'histoire? Est-ce que les événements qui ont suivi étaient différents de ceux de l'histoire?

- lui faire établir des comparaisons entre ses lectures, lui faire évaluer ses lectures : As-tu déjà lu une histoire qui ressemblait à celle-là, qui abordait le même thème? Laquelle préfères-tu? Pourquoi? As-tu déjà lu des ouvrages du même auteur? Lequel préfères-tu? Pourquoi?

Le principe du journal de lecture peut s'appliquer à divers types de textes, dont les textes à caractère informatif, et peut s'utiliser dans tous les domaines d'étude obligatoires (COM).

Le journal de lecture révèle l'évolution des intérêts des élèves, de leur processus de compréhension et de leurs réactions face à leurs lectures. Une observation des entrées du journal de lecture, à différentes dates, fournit de précieux renseignements sur les attitudes, valeurs, habiletés et connaissances des élèves.

Les remarques notées dans le journal de lecture peuvent être utilisées et discutées au cours d'entretiens (consulter le programme d'études à la page 155 pour de plus amples détails sur l'entretien).

Les activités de classification

Frank Smith (1978) explique que nous avons tous en nous une «théorie du monde» : une somme de connaissances sur le monde qui nous entoure, connaissances que nous avons acquises en fonction de nos expériences et de notre façon de percevoir le monde et les événements.

Chaque fois que nous sommes confrontés à un nouvel événement, à une nouvelle expérience, c'est notre théorie du monde qui influence la façon dont nous intégrerons de nouvelles connaissances à notre bagage de connaissances acquises antérieurement. Cependant, on peut définir trois aspects communs à la façon dont nos cerveaux enregistrent l'information, qui devient connaissance. Ces aspects sont les suivants :

- nous établissons tous des catégories dans lesquelles nous «rangeons» tout concept nouvellement acquis;
- nous avons un système de règles d'appartenance à chacune de ces catégories;
- nous établissons un réseau de relations entre les catégories, si bien que tout est interrelié, d'une façon ou d'une autre, directement ou indirectement.

Cette théorie, ajoute Smith[4], est le fondement de l'apprentissage : elle nous permet d'établir un lien entre ce que l'on sait déjà et ce que l'on apprend, et nous aide donc à **comprendre pour mieux apprendre** (CRC, AUT).

Pourquoi les utiliser?

On utilise cette stratégie pour :

- aider les élèves à faire le lien entre leurs connaissances préalables et les concepts qu'ils découvrent, les aidant ainsi à comprendre en apprenant (COM, CRC);

- aider les élèves à établir un plus grand nombre de relations entre les divers concepts et à se rendre compte que tout le monde n'établit pas les mêmes liens; ceci renforce les bases sur lesquelles se fait l'acquisition de nouvelles connaissances (COM, CRC);

- aider les élèves à établir des liens entre leurs connaissances antérieures et les mots qu'ils découvrent dans la langue française (COM, CRC);

- aider les élèves à établir divers liens entre les mots (COM, CRC);

- élaborer en classe des instruments de référence que les élèves peuvent utiliser en situation de production écrite et de compréhension écrite;

- fixer le vocabulaire en utilisant les mots dans diverses activités de classification.

---

[4] Smith, Frank. *La compréhension et l'apprentissage*, Les Éditions HRW, Montréal, 1979, p.12.

D'une manière générale, les activités de classification encouragent la pensée intuitive et l'habileté à évaluer des idées, des démarches, des expériences, des mots et des objets en contexte signifiant (CRC).

Il faut prêter attention aux remarques suivantes lorsqu'on utilise cette stratégie d'enseignement :

- faire des activités de classification avec toute la classe avant d'en faire par petits groupes ou individuellement;
- tout le monde n'est pas toujours d'accord sur la catégorie dans laquelle on devrait ranger tel ou tel mot. Encourager les élèves à exprimer leur désaccord, et les habituer à expliquer pourquoi ils ne sont pas d'accord pour ranger tel mot dans telle catégorie, de façon à faire profiter le reste de la classe d'un autre lien à établir entre les concepts dont on parle (CRC);
- veiller à ce que les élèves respectent l'opinion d'un camarade qui n'est pas d'accord avec la façon dont on a catégorisé des mots (VAL);
- adopter l'opinion de la majorité lors des activités collectives, mais laisser chacun classer selon son opinion dans les activités individuelles, telles que le fichier personnel.

On gardera le résultat d'une activité de classification exposé dans la classe aussi longtemps que les activités seront centrées sur les mots classés. Ces listes serviront de référence dans diverses situations.

Les diverses catégories possibles

Il existe de multiples façon de catégoriser des objets, des concepts, des idées ou des mots.

Ce document décrit des façons de catégoriser des mots qui sont particulièrement intéressantes pour l'enseignement de la lecture en immersion :

- la classification par catégories **sémantiques** (selon le sens des mots à classer);
- la classification par catégories **syntaxiques** (selon la fonction des mots à classer);
- la classification par catégories **grapho-phonétiques** (selon les sons que contiennent les mots);
- la classification par catégories **morphologiques** (selon les éléments qui forment les mots).

Les catégories sémantiques

Lorsqu'on classe des mots selon des catégories sémantiques, les règles d'appartenance sont basées sur **le sens des mots à classer**. Par exemple :

- classer les mots relatifs au thème de l'hiver selon des catégories telles que les vêtements d'hiver, les sports d'hiver, les animaux en hiver;
- classer les mots et les idées d'un texte lu selon des catégories telles que les personnages, les actions, les lieux, les événements.

Les catégories syntaxiques

Lorsqu'on classe des mots selon des catégories syntaxiques, les règles d'appartenance sont basées sur **la fonction des mots à classer**. Par exemple :

- classer les mots selon qu'ils sont des noms (qui désignent des personnes, des animaux, des objets, ou des lieux), des verbes (les mots d'action) ou des adjectifs (les mots qui décrivent).

Les catégories grapho-phonétiques

Lorsqu'on classe des mots selon des catégories grapho-phonétiques, les règles d'appartenance sont basées sur **les sons que contiennent les mots à classer**. Par exemple :

- classer les mots selon qu'ils commencent par la lettre *p*, par la lettre *m*;
- classer les mots selon qu'ils contiennent le son *ou*, le son *an*.

Les catégories morphologiques

Lorsqu'on classe des mots selon des catégories morphologiques, les règles d'appartenance sont basées sur **les éléments dont sont formés les mots à classer**. Par exemple :

- classer les mots qui se terminent par *nt*;
- classer les mots dans lesquels on retrouve le préfixe *in-/im-*.

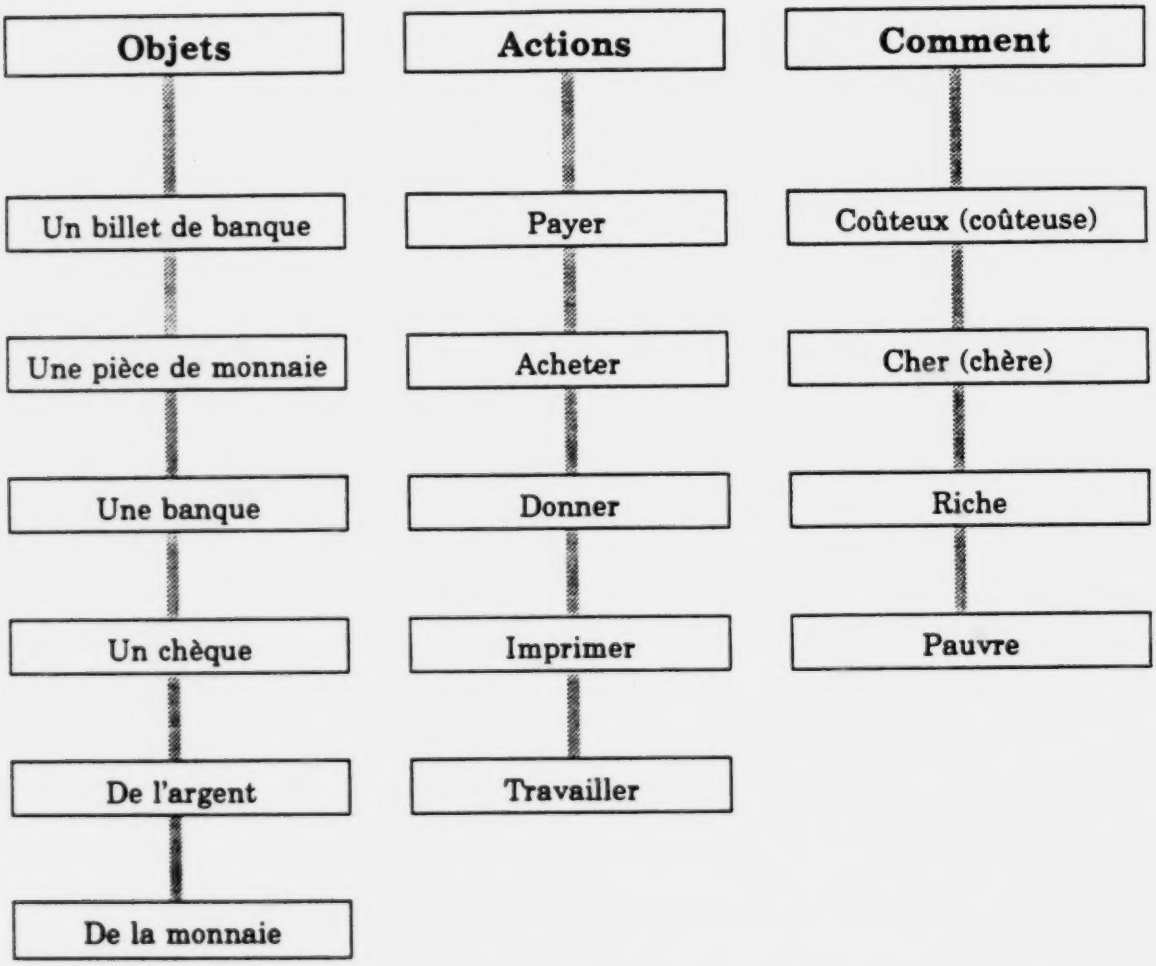
Il faut également encourager les élèves à suggérer eux-mêmes des critères de classification, c'est-à-dire pratiquer la classification ouverte (consulter le programme d'études à ce propos).

Quelques moyens de présenter ces activités

L'utilisation des diverses façons de classer mentionnées précédemment permet d'amener les élèves à établir différents liens entre les mots et les concepts (CRC). On peut varier la présentation des activités de classification, comme le montrent les paragraphes qui suivent.

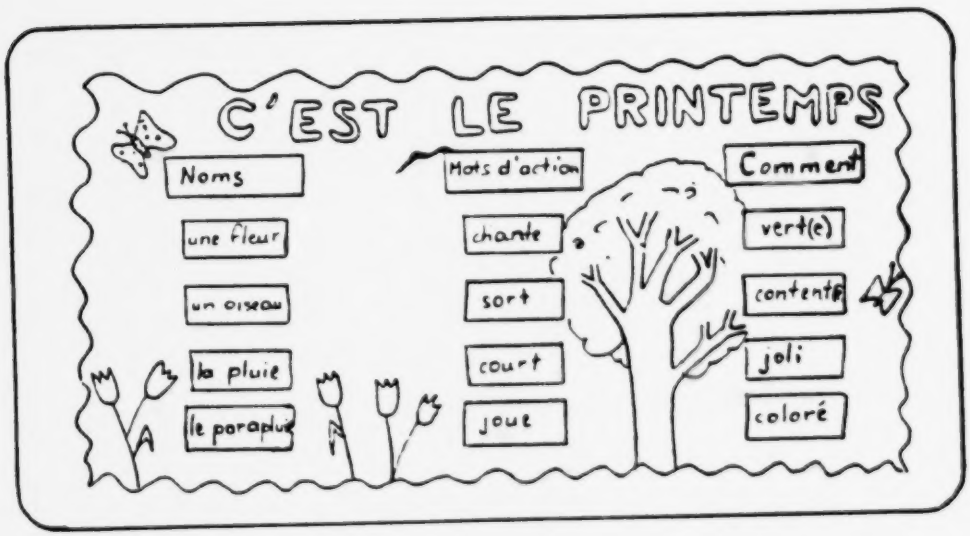
Les **cartes-éclair reliées par des bandes de ruban adhésif** sont faciles à utiliser lorsqu'on veut classer les mots d'une liste qu'on vient de créer :

- écrire les mots à classer sur des cartes-éclair;
- écrire les titres de catégories sur des cartes-éclair d'une couleur différente;
- à l'aide d'une agrafeuse, fixer au tableau ou sur un babillard de longues bandes de ruban adhésif, côté collant exposé;
- afficher un titre de catégorie en haut de chaque bande de ruban adhésif;
- demander aux élèves dans quelle catégorie ils placeraient chaque mot à classer; le placer (ou le faire placer par un élève) sur la bande de ruban adhésif appropriée. Voici un exemple :



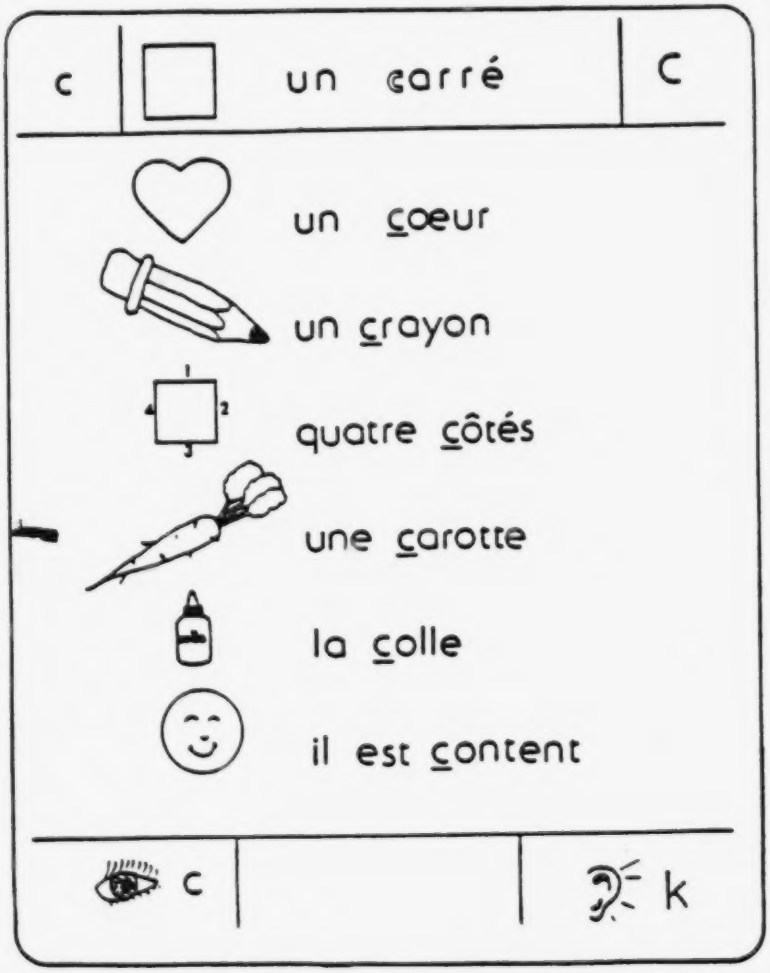
Les mots relatifs à un thème peuvent être classés et disposés joliment sur **un babillard**.

- préparer l'arrière-plan et le cadre du babillard avec des motifs évoquant le thème de travail (des fleurs et des papillons, par exemple, pour le printemps);
- afficher le titre du thème en grosses lettres;
- écrire les titres de catégories sur des cartes-éclair d'une couleur;
- écrire les mots à classer sur des cartes-éclair d'une couleur différente;
- agrafer les titres de catégories;
- agrafer sous chaque titre les mots à classer, selon l'opinion de la majorité des élèves. Voici un exemple :



On peut aussi préparer des affiches avec les élèves :

- écrire en haut de chaque affiche le titre de la catégorie avec un crayon feutre épais de couleur vive;
- écrire la liste des mots classés sur l'affiche appropriée, avec un crayon feutre épais, d'une couleur qui contraste avec celle du titre;
- faire ressortir, le cas échéant, les éléments qui vous paraissent importants (déterminant, lettre initiale, syllabe, préfixe, etc.) Voici un exemple :



La **banque de mots** est un bon moyen de conserver des mots classés lors d'unités précédentes : à mesure que l'on enlève les cartes-éclairs des thèmes sur lesquels on a fini de travailler, on les range dans une banque de mots.

La banque de mots reste en permanence dans la classe. Les élèves peuvent s'en servir comme outil de référence, en situation de compréhension ou de production écrite, pour rechercher des mots qui ne sont plus affichés dans la classe.

- recouvrir des boîtes de même format avec un papier uni ou des chutes de papier peint;
- inscrire sur chaque boîte le titre de la catégorie; réserver une boîte pour la catégorie «mots-outils»;
- ranger à l'intérieur de chaque boîte les cartes-éclair, selon les catégories auxquelles elles appartiennent.

À la place des boîtes, on peut utiliser de petits tiroirs, et inscrire sur chaque tiroir le titre de la catégorie.

Les **jeux de cartes des familles** représentent une bonne manière de réutiliser en petits groupes des mots classés.

On trouve dans le commerce de nombreux «jeux des sept familles». Les familles sont généralement des catégories sémantiques : les mots d'une même famille sont apparentés de par leur sens.

Vous pouvez en fabriquer avec vos élèves, avec du vocabulaire qu'ils connaissent, pour qu'ils puissent les utiliser par petits groupes.

Les jeux fabriqués pour la classe peuvent être des jeux de familles grapho-phonétiques ou morphologiques. On pourra faire des familles de :

- préfixes, comme la famille des «re» (*re*passer, *re*dire, *re*commencer, *re*faire, *re*prendre);
- lettres initiales, comme la famille des «F» (une *f*leur, un *f*locon, une *f*ille, une *f*ête);
- sons, comme la famille des «on» (un citr*on*, un melo*n*, un ballo*n*, un lio*n*).

Voici des exemples de cartes d'un jeu de familles :

La famille des «on»

1. le citron
2. le melon
3. le cochon
4. le ballon
5. le balcon
6. le lion
7. le poisson

La famille des «on»

1. le citron
2. le melon
3. le cochon
4. le ballon
5. le balcon
6. le lion
7. le poisson

Déroulement du jeu de familles :

- distribuer toutes les cartes du jeu;
- le but du jeu est d'accumuler le plus possible de **familles complètes** en demandant les cartes manquantes, une par une, aux autres joueurs;
- chaque fois qu'on obtient une carte d'un joueur, on a droit à un autre tour; sinon, la personne à qui on avait réclamé par erreur commence à demander des cartes, une par une;
- par exemple, l'élève qui a les cartes ci-dessus (le ballon et le citron, de la famille des «on») cherchera peut-être à accumuler les autres cartes de cette famille. Il pourra demander : «Dustin, dans la famille des «on», je voudrais le cochon». S'il obtient cette carte, il peut demander par exemple le poisson.

Les activités de classification devraient être souvent **intégrées à l'étape de pré-écriture du processus d'écriture :**

- utiliser ces stratégies lors de la rédaction d'histoires collectives permet d'offrir aux élèves un modèle dont ils s'inspirent dans leurs productions écrites individuelles;
- à la suite du remue-méninges, établir des titres de catégories, et les écrire sur de grandes feuilles; utiliser un crayon feutre d'une couleur différente pour chaque catégorie; les titres de catégories peuvent rappeler aux élèves les éléments clés du type de texte à rédiger;
- afficher les grandes feuilles dans la classe; on s'y référera au cours des diverses phases du processus d'écriture.

Le **lexique personnel** est la «banque de mots» personnelle de l'élève. C'est un cahier dans lequel il écrit et illustre **ses** mots usuels, ceux dont il a souvent besoin en situation de production écrite.

Dans le lexique personnel, les mots peuvent être classés de différentes manières :

- par thèmes ou par catégories sémantiques; ajouter une catégorie «mots-outils»;
- par ordre alphabétique – en première année, tous les mots commençant par la même lettre se retrouvent sur la même page (consulter les tableaux synoptiques du programme d'études (section «Objectifs») pour de plus amples détails sur les attentes que l'on peut avoir à chaque niveau en ce qui concerne la classification par ordre alphabétique);

Le «cahier de sons et de chansons» est un cahier dans lequel l'élève copie ou colle des chansons et des poèmes. Sur la page qui se trouve en face de celle du texte, il écrit, à mesure qu'il les découvre, les mots qui contiennent le «son-vedette» de la chanson ou du poème. Cette liste peut servir de référence en situation de production écrite. Voici un exemple :

Gros, gras, grand grain d'orge, quand grandiras-tu? 	**Gr** Un **gr**ain Une **gr**aine **Gr**and (**gr**ande) Une **gr**appe

Au cours des activités individuelles ou en petits groupes, on peut vérifier la compréhension d'un texte ou développer des connaissances en faisant faire à l'élève des exercices de classification :

- placer dans une enveloppe des étiquettes faites de bandes de papier découpées (cela permet de déplacer les mots facilement lorsqu'on envisage diverses possibilités), sur lesquelles sont écrits le mots ou groupes de mots à classer;

- donner aux élèves les consignes relatives à la classification.

On peut par exemple :

- classer les mots de l'enveloppe sous les titres «personnages» et «actions»;

- classer les mots ou illustrations de l'enveloppe sous les titres «euil» et «euille»;

- après avoir lu une recette de cuisine, classer les mots de l'enveloppe sous les titres «les ingrédients», «les ustensiles» et «les actions».

La lecture silencieuse continue (L.S.C.)

Quelques remarques à propos de la 1re année

Les élèves de 1re année ont de la difficulté à comprendre le concept de lecture silencieuse : ils ont l'impression que s'ils ne prononcent pas les mots, ils ne lisent pas et ont donc tendance à chuchoter (plus ou moins fort).

Voici quelques conseils pour aborder la lecture silencieuse avec des élèves de 1re année :

- accepter, les premiers temps, que les élèves bougent leurs lèvres en lisant, et leur dire de «murmurer très très bas»; démontrer ce que l'on veut dire par «murmurer très très bas» : «Pas plus fort que ça»;

- toujours en démontrant, en modélisant et en faisant observer quelqu'un qui lit silencieusement, amener les élèves à bouger de moins en moins leurs lèvres, pour en arriver à vraiment «lire dans leur tête»;

- parfois, certains élèves ne se rendent pas compte que lire à voix basse, c'est «penser» les mots que l'on voit écrits; on peut aider un élève à se rendre compte qu'il sait faire cela en faisant la démonstration suivante : lui dire que vous allez lui montrer quelque chose, et qu'il ne pourra dire ce que c'est que quand l'objet montré aura disparu (lui montrer un objet, puis son prénom ou un autre mot qu'il reconnaît facilement, puis une courte phrase qu'il sait lire).

Que peut-on faire lire?

Veiller à ce qu'une grande variété de textes soit mis à la disposition des élèves : histoires à structure répétitive ou cumulative, contes, légendes, bandes dessinées, articles de revues, blagues, romans. Le choix de textes doit aussi correspondre à des niveaux variés (PD).

Durée

La période de L.S.C. dure environ trois minutes en début de 1re année et cette durée sera progressivement augmentée jusqu'à une quinzaine de minutes.

Quand utiliser cette stratégie?

Il est important d'utiliser cette stratégie tous les jours, dès la 1re année.

Déroulement

On procède selon les étapes suivantes :

- avant la période de L.S.C., donner aux lecteurs le temps nécessaire pour trouver le(s) livre(s) qu'ils veulent lire;
- pendant la période de L.S.C. personne ne se promène, ni ne parle;
- tout le monde lit, **même l'enseignant** (et tout autre adulte qui se trouve dans la classe);
- l'enseignant signale la fin de la période de L.S.C. **Truc pratique** : une minuterie permet de se consacrer uniquement à sa lecture et d'éviter d'avoir à vérifier l'heure.

Remarques

En immersion, il faut expliquer aux élèves que tout le monde rencontre des mots inconnus au cours de lectures (même les très bons lecteurs) mais que généralement, cela n'empêche pas de lire et d'avoir une compréhension globale du texte; rappeler les stratégies qui permettent de «s'attaquer » à un mot que l'on ne connaît pas, en invitant les élèves à se poser des questions telles que (CRC, AUT) :

- est-ce que le dessin qui accompagne cette page m'aide à deviner ce mot que je ne connais pas?

- est-ce que le(s) mot(s) ou la (les) phrase(s) qui viennent avant ou après peuvent m'aider à deviner ce mot que je ne connais pas?

- est-ce que je peux retrouver dans ce mot que je ne connais pas, un autre mot que je connais? Est-ce que cela m'aide à deviner? Est-ce qu'une des autres questions que je me suis posées avant m'aide à vérifier cela?

- est-ce que je peux retrouver, dans ce mot que je ne connais pas, des syllabes que je connais? Est-ce que cela m'aide à deviner? Est-ce qu'une des autres questions que je me suis posées avant m'aide à vérifier cela?

Poser également ce genre de questions lors de lectures en groupes, de lectures faites par l'enseignant et d'exercices de closure.

Le partage

Il ne faut pas imposer le partage de ce qu'on a lu pendant la L.S.C.

Ce partage peut cependant se produire **spontanément**. Il contribue alors à développer chez les élèves un intérêt pour la lecture : l'enseignant peut servir de modèle en disant naturellement un jour pourquoi il a particulièrement aimé ce qu'il a lu (ou ce qui lui a déplu dans sa lecture); il peut lire un passage qu'il a aimé. Plus tard, il peut demander aux élèves s'ils ont aimé ce qu'ils ont lu, et l'échange se fera naturellement.

Le coin de lecture

Définition

Le coin de lecture est un peu comme une mini-bibliothèque à l'intérieur de la classe.

Où est placé le coin de lecture?

Dans un endroit calme et bien éclairé de la classe.

Que contient le coin de lecture?

Un choix de documents imprimés, correspondant aux intérêts et aux besoins des élèves (divers degrés de difficulté, divers sujets) : livres, livrets, grands livres, revues, recettes, idées de bricolage, bandes dessinées, encyclopédies, textes et histoires de types variées, écrits par les élèves.

Pourquoi faut-il avoir un coin de lecture?

Pour que les élèves (et l'enseignant) puissent aller lire, **de leur propre initiative**, chaque fois qu'ils en ont le temps dans la journée. Pour :

- se divertir;
- chercher de l'inspiration pour écrire des histoires (individuelles ou collectives);
- se documenter sur un sujet auquel on s'intéresse;
- chercher ce que l'on pourrait lire lors de la prochaine période de Lecture Silencieuse Continue.

Remarques

Il ne faut pas oublier :

- de changer de temps en temps le matériel exposé dans le coin de lecture;
- d'inclure dans le coin de lecture une variété de documents imprimés reliés aux sujets et thèmes abordés dans les unités de travail. Avertir la bibliothécaire de l'école, aussi longtemps à l'avance que possible, des thèmes sur lesquels on va travailler; lui demander de mettre de côté toute documentation disponible au centre de ressources. Consulter la bibliothèque municipale, les organismes susceptibles d'avoir de la documentation en français sur le sujet abordé;
- de placer les livres en évidence;
- d'établir un système de rangement; un responsable veille à ce que le coin de lecture reste en ordre;
- de faire participer les élèves au choix du matériel à inclure dans le coin de lecture;
- d'amener les élèves à comprendre l'importance du silence dans le coin de lecture (pour soi-même et par respect pour ceux qui ont besoin de ce silence pour lire).

Le centre d'écoute

Définition

Le centre d'écoute est une table roulante ou une table basse, à l'intérieur de la classe, sur laquelle est placé un magnétophone avec une prise multiple pour brancher des écouteurs individuels.

Les élèves peuvent aller y écouter des enregistrements, **de leur propre initiative**, chaque fois qu'ils en ont le temps dans la journée.

Où est placé le centre d'écoute?

Plutôt dans un coin «bruyant» de la classe : les élèves lisent parfois (ou chantonnent) en même temps qu'ils écoutent.

Que contient le centre d'écoute?

- des livres-cassettes, achetés **et faits en classe**;
- des enregistrements de chansons (avec texte si possible);
- des enregistrements de comptines (avec texte);
- d'autres enregistrements qui peuvent être moins spécifiques à l'apprentissage et à l'appréciation de la lecture : sons à identifier, morceaux de musique variés, instruments de musique à identifier.

Pourquoi faut-il avoir un centre d'écoute?

Le centre d'écoute permet aux élèves :

- d'entendre leurs histoires préférées lorsqu'ils en ont envie et d'apprécier la littérature enfantine (COM);

- de renforcer simultanément leur acquisition de vocabulaire oral (en entendant dire les mots souvent) et de vocabulaire visuel (en voyant plusieurs fois les mots lus ou chantés);

- de s'habituer à entendre la langue française parlée par différentes voix, et à travers différents médias;

- de **s'entraîner** à une lecture à haute voix expressive et fluide, dans une situation non menaçante; les élèves ne se lassent pas d'écouter une histoire qui leur plaît sur une cassette;

- de renforcer l'acquisition de la langue seconde par une exposition à diverses voix et divers accents.

Remarques

Voici quelques détails à ne pas oublier :

- placer près du centre d'écoute une feuille sur laquelle l'élève inscrit son nom et le titre de la cassette qu'il a écoutée. Demander aux élèves pourquoi ils aiment écouter telle cassette;
- quand un élève a écouté plusieurs fois la même cassette et qu'il se sent en confiance pour le faire, il peut lire l'histoire à l'enseignant, à un camarade ou à ses parents;
- si la cassette indique à l'élève de répondre à une question, ou d'illustrer certains éléments de l'histoire, donner des directives précises pour que le travail parvienne à l'enseignant (par exemple : «Écris ton nom sur ton papier; place ton papier dans la boîte bleue qui est à côté du magnétophone à cassettes; merci!»;
- indiquer clairement aux élèves comment fonctionne l'équipement (à faire par petits groupes ou avec l'aide d'un parent);
- indiquer clairement quelles sont les règles de conduite au centre d'écoute;
- un responsable doit veiller à ce que le centre d'écoute reste en ordre.

Fabrication d'un livre-cassette

Se procurer le matériel suivant :

- un livre ou un livret (commercial ou écrit en classe);
- une cassette par livret;
- un sac en plastique «zip-lock», dans lequel on range la cassette et le livret, ou une grande enveloppe sur laquelle on écrit le titre, le nom de l'auteur, et l'année de publication, et que l'on illustre;
- le cas échéant, une enveloppe découpée, collée sur la couverture intérieure du livre, dans laquelle on range des fiches d'activités destinées aux élèves.

Procéder ainsi :

- enregistrer un seul livre par cassette;
- enregistrer le texte intégral sur la première face;
- enregistrer un exercice de closure oral sur la deuxième face (pour de plus amples détails sur l'exercice de closure, voir pages 97 à 104);
- enregistrer un signal sonore (un tintement de clochette par exemple), pour marquer le moment où l'élève doit tourner la page.

La lecture à haute voix

Remarques préliminaires

Certains élèves sont intimidés lorsqu'ils doivent lire devant d'autres, sans être préparés. D'autres ont peur d'être repris à chaque faute, ce qui leur en fait faire plus encore. D'autres lisent avec une intonation parfaite, mais sont incapables de raconter ce qu'ils ont lu parce qu'ils ne prêtent pas attention au sens du texte.

C'est pourquoi la lecture à haute voix à tour de rôle **n'est pas une stratégie efficace pour évaluer la lecture.**

Lorsqu'on fait lire les élèves à haute voix à tour de rôle, on se rend très vite compte que certains se mettent à rêver, d'autres cherchent un moyen de se faire remarquer... ce qui fait que très peu d'élèves améliorent leur lecture par exposition à cette activité.

C'est pourquoi la lecture à haute voix à tour de rôle **n'est pas non plus une stratégie très efficace pour l'enseignement de la lecture.**

La pratique de la lecture à haute voix, sous d'autres formes, a cependant sa place dans l'apprentissage de la lecture et de la langue, particulièrement dans l'enseignement en langue seconde. Les pages suivantes décrivent deux stratégies pédagogiques qui contribuent au développement de l'habileté à lire à haute voix :

- le lecture partagée;
- la lecture préparée, pour un public.

Le programme d'études recommande également que l'enseignant lise tous les jours à ses élèves, des textes variés (expressifs, incitatifs, informatifs ou poétiques/ludiques) se rapportant à des thèmes abordés dans les divers domaines d'étude obligatoires. Veuillez vous référer à la page 162 du programme d'études pour de plus amples détails sur cette stratégie.

La lecture partagée

Que peut-on faire lire?

- des textes à structure répétitive ou à structure cumulative, surtout en début d'apprentissage (les grands livres sont particulièrement pratiques pour la lecture partagée à ce niveau);
- des comptines illustrées;
- des textes basés sur la rime, le rythme, la répétition de sons;
- des textes rédigés collectivement par les élèves;

Pourquoi utiliser cette stratégie?

La lecture partagée permet :

- de développer un intérêt pour la lecture et la littérature (COM);
- d'établir un lien entre les connaissances préalables des élèves et le vocabulaire ou les structures introduits dans l'histoire (AUT);
- d'exposer les élèves à de bons modèles de langue (et donc de développer l'habileté à s'exprimer en français;
- de développer le vocabulaire visuel : les élèves finissent par reconnaître certains mots globalement et instantanément après les avoir lus plusieurs fois, (surtout lors de lectures de textes à structure répétitive ou cumulative);
- de développer un sens du rythme de la langue française;
- de renforcer les connaissances d'ordre grapho-phonétique (lorsque le texte est basé sur la répétition d'un même son ou sur la rime);
- d'aider les élèves à développer de bonnes stratégies de lecture (COM, CRC, AUT);
- de donner aux élèves l'occasion de lire à haute voix dans une situation non menaçante;
- d'exposer les élèves à une lecture fluide et expressive qui peut servir de modèle.

Déroulement

On procède selon les étapes suivantes :

- s'asseoir près des élèves – sur une chaise basse avec de jeunes élèves;
- s'assurer que les élèves puissent tous voir le texte (et ses illustrations, le cas échéant);
- exploiter les illustrations de la couverture et de l'intérieur du livre. Inviter les élèves à les commenter, à prédire le contenu du texte en fonction de ce qu'ils voient.

  Cette étape est très importante en immersion : elle permet aux élèves d'établir un lien entre leurs connaissances antérieures et le vocabulaire français qu'ils ne connaissent pas encore. Elle les habitue aussi à interpréter les indices visuels et contextuels pour mieux comprendre les textes qu'ils lisent (COM, CRC).

- lire le texte une première fois de façon expressive, avec les intonations appropriées et en suivant du doigt. Les élèves peuvent **se baser sur l'intonation de l'enseignant pour interpréter le sens** de mots abstraits (tels que ceux qui correspondent aux sentiments et aux émotions, par exemple); cette lecture expressive est, en outre, un modèle dont les élèves peuvent s'inspirer pour leurs lectures à haute voix;

- inviter les élèves à se joindre à la lecture des passages répétitifs ou à lire les mots qu'ils reconnaissent (faire une pause juste avant le mot répété, le mot qui rime, ou le mot vu récemment dans un autre contexte, pour laisser aux élèves le temps de se rendre compte qu'ils peuvent se joindre à la lecture de ce mot ou groupe de mots);

- faire remarquer, soit par un signe de tête en continuant à lire, ou en interrompant la lecture pour commenter, que le texte confirme (ou au contraire infirme) les hypothèses faites en commentant les illustrations;

- lorsque le texte s'y prête, interrompre la lecture avant de tourner la page, et faire anticiper ce qui va se produire à la page suivante (exemples : «Je me demande ce qui va lui arriver ...», «Je me demande ce que va dire sa maman!», ou «Qu'est-ce qu'il va voir quand il va entrer?»); ceci permet de **vérifier la compréhension**, de montrer que la lecture est une activité basée sur la recherche de sens et non sur le décodage de symboles et de développer le réflexe de faire des hypothèses basées sur le contexte (COM, CRC, AUT);

- après la lecture, encourager les commentaires : a-t-on aimé l'histoire? Pourquoi? Qu'est-ce qu'on a le plus aimé dans cette histoire? Est-ce que l'histoire était drôle, triste, effrayante? Aimerait-on relire cette histoire (COM)?

Remarques

Voici quelques détails à ne pas oublier :

- ne pas hésiter à lire des histoires que les élèves connaissent déjà (contes entendus en anglais à la maison, à la bibliothèque municipale) : l'introduction de vocabulaire français n'en est que facilitée, et l'expérience montre que les élèves ne se lassent pas d'écouter une histoire qu'ils aiment (et qu'ils éprouvent une certaine fierté quand ils arrivent à la maison en disant qu'ils savent lire leur conte favori en français!);

- les élèves aiment mentionner qu'ils ont reconnu tel mot ou qu'ils croient savoir pourquoi tel fait s'est produit. Ces commentaires causent parfois des retards dans les horaires, mais sont essentiels;

- la participation des élèves au cours des diverses étapes de la lecture partagée fournissent à l'enseignant de nombreuses informations sur les intérêts, les capacités, le raisonnement critique, les stratégies des élèves; prendre note sur une grille d'observation ou sur des fiches anecdotiques des commentaires faits par tel élève lorsqu'il a décrit les illustrations, anticipé le contenu de l'histoire, ou s'est aperçu que l'histoire contredisait des hypothèses, prendre note de l'intérêt que tel élève a porté à l'activité, au sujet, etc.

La lecture préparée, pour un public

Suggestions préalables

Avant de demander aux élèves de faire des lectures préparées pour un public, veiller à ce qu'ils participent régulièrement à des activités qui leur permettent de s'exercer à lire de façon expressive. A ce propos, Giasson et Thériault (1983) proposent les quelques conseils suivants[5] :

1. Donnez vous-même l'exemple; faites particulièrement attention à votre façon de lire à voix haute en classe. Vous pouvez également fournir des modèles de lecture sur cassettes. L'enfant pourra enregistrer sa lecture et la comparer à un bon modèle.

2. Donnez à vos élèves une liste de points à observer lorsqu'ils font l'auto-évaluation de leur lecture (voir exemple de fiche d'auto-évaluation ci-dessous).

3. Faites préparer par vos élèves une pièce de marionnettes. Demandez-leur d'enregistrer le texte et faites-leur évaluer leur lecture avant de présenter la pièce.

4. Pour les plus timides, la lecture en choeur est un moyen intéressant[6].

5. Préparer de petites phrases, et demander aux élèves de les lire en variant l'expression.

   Par exemple, faites comparer les phrases suivantes dites par un parent qui donne un ordre mollement et par un autre qui exige vraiment :

   Va te coucher tout de suite.
   Finis ton assiette.
   Je t'ai dit de cesser cela.

Auto-évaluation

La fiche d'auto-évaluation suggérée dans la liste citée plus haut est fournie à titre d'exemple à la page suivante[7]. On adaptera cette fiche selon le texte lu, et en utilisant autant que possible le vocabulaire du texte lu. Des questions comme celles qui suivent peuvent être posées : «Quand je lis cette histoire, est-ce que je montre que le dragon est fâché? Est-ce que je montre que la petite fille a peur?» (CRC, AUT)

---

5 Giasson, Jocelyne ; Thériault, Jacqueline. *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Montréal : Éditions Ville-Marie (1983). pp.296-297. Reproduit avec l'autorisation des Éditions Ville-Marie.

6 Voir une description de cette stratégie, également appelée «lecture partagée», à la page 129 de ce document.

7 Extrait de Giasson, Jocelyne ; Thériault, Jacqueline. *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Montréal : Éditions Ville-Marie (1983), pp.296-297. Reproduit avec l'autorisation des Éditions Ville-Marie.

Fiche d'auto-évaluation

Nom : _____

Lecture orale
Auto-évaluation

Lorsque je lis à haute voix, est-ce que...

	Oui	Non
1. je prononce tous les mots correctement?	___	___
2. je lis sans arrêter lorsqu'il n'y a pas de raison de s'arrêter?	___	___
3. je lis assez fort pour être facilement entendu?	___	___
4. je lis avec assez d'expression pour aider mes auditeurs à comprendre et à aimer ce que je lis?	___	___

Points que j'ai à travailler :

Que peut-on faire lire?

- des textes à caractère expressif, incitatif, informatif, ou poétique/ludique, écrits par les élèves;
- des textes à caractère expressif, incitatif, informatif, ou poétique/ludique, que les élèves comprennent bien et aiment.

Lecteur et auditeurs doivent comprendre le vocabulaire du texte.

Quand utiliser cette stratégie?

Il faut donner aux élèves l'occasion de préparer des lectures régulièrement.

Pourquoi utiliser cette stratégie?

- pour développer la capacité de lire de façon fluide et expressive;
- pour développer la faculté de s'exprimer oralement pour un public.

Déroulement

- l'élève sélectionne un texte inconnu du public (afin de maintenir l'intérêt de son public et de s'assurer que ce dernier joue réellement le rôle d'auditoire);
- il fait plusieurs lectures préparatoires pour bien comprendre le texte, repérer les passages importants, déterminer les endroits où il doit porter une attention particulière à l'intonation;
- l'élève lit son texte au public, qui lui n'a pas le texte sous les yeux. Le public sera souvent constitué des camarades de classe (parfois un petit groupe seulement), mais on doit veiller à habituer progressivement l'élève à faire face à un plus grand public (assemblée au gymnase, par exemple);
- varier la présentation : spectacles de marionnettes, bandes dessinées présentées sous forme de dessins animés et dont on lit le texte, utilisation de quelques éléments de décor, etc.

Remarque

La lecture préparée de textes écrits en classe représente, en immersion, un excellent moyen de renforcer simultanément l'habileté à communiquer oralement et l'habileté à lire.

La chaise de l'auteur

La «chaise de l'auteur» est une chaise ou un fauteuil placé dans un coin de la classe, spécifiquement réservé à l'usage de cette stratégie et dans lequel les élèves et l'enseignant s'assoient pour lire à voix haute leurs propres textes au reste de la classe. Cette stratégie est reliée au processus d'écriture.

Pourquoi utiliser cette stratégie?

On utilise cette stratégie pour :

- amener les élèves à se considérer comme des auteurs;
- souligner le fait que les idées des élèves valent la peine d'être partagées;
- prendre conscience de l'utilité de la collaboration dans le cadre du processus d'écriture (VAL).

Déroulement

On procède selon les étapes suivantes :

- les élèves lisent individuellement leurs textes – qu'ils soient à l'état de brouillons ou de produit fini;
- encourager les élèves qui font partie du public à se montrer respectueux envers l'élève qui lit son texte (VAL);
- rappeler aux élèves que leur premier commentaire doit être positif;
- encourager les élèves à indiquer leur partie préférée du texte lu;
- l'auteur du texte autant que le public peuvent poser des questions relatives à divers aspects, tels que la clarté des idées, les difficultés rencontrées, le choix des mots;
- l'enseignant modélise les attitudes, le type de commentaires à apporter et le genre de questions à poser.

Remarques

Il ne faut pas oublier :

- de modéliser cette stratégie avant d'attendre des élèves qu'ils l'utilisent;
- de garder les sessions courtes;
- de faire comprendre aux élèves que tout ce qu'ils écrivent ne doit pas forcément être lu aux autres;
- de souligner les aspects positifs des textes des élèves;
- d'observer l'intérêt porté à l'activité par l'auteur autant que par le public et de prendre note des commentaires et questions offerts par les élèves.

Activités de prolongement

- Les jeunes élèves peuvent utiliser la chaise de l'auteur pour partager des dessins ou des dessins accompagnés d'une légende.

- Utiliser cette stratégies pour une variété de types de textes. Ne pas oublier de l'utiliser dans le cadre de la rédaction de textes informatifs comme un rapport de recherche et ce dans les divers domaines d'étude (COM).

Les grands livres

Remarque destinée aux enseignants de 4e-5e années

Les grands livres s'utilisent surtout avec des élèves de 1re à 3e année. On peut cependant en faire une utilisation avec des élèves de 4e et de 5e années dans la mesure où les activités d'exploitation et de rédaction sont faites dans le cadre d'échanges avec des classes de niveau inférieur.

Ces activités peuvent permettre de développer ou de renforcer divers objectifs pour la compréhension et l'expression écrites.

Les directives concernant la lecture de grands livres intéresseront les enseignants de 4e et 5e années pour la préparation de lectures partagées menées par leurs élèves pour un public plus jeune.

Pourquoi utiliser les grands livres?

La lecture partagée d'un grand livre permet aux élèves, grâce à la taille des caractères et des illustrations :

- de faire la correspondance, en tout début d'apprentissage, entre langage oral et langage écrit;
- de découvrir divers aspects du langage;
- de développer des stratégies de lecture équilibrées et d'acquérir des connaissances d'ordre **sémantique** (ils découvrent le sens des mots grâce aux illustrations et au contexte), d'ordre **grapho-phonétique** (ils commencent à se rendre compte comment se prononcent certaines lettres initiales, certains groupes de lettres) et d'ordre **syntaxique** (ils acquièrent des automatismes en ce qui concerne les structures idiomatiques et l'ordre des mots dans la phrase française);
- d'aiguiser, surtout avec des textes à rimes, leur discrimination auditive et visuelle des phonèmes («unités de son») et des graphèmes («équivalents écrits des phonèmes») de la langue française;
- de se familiariser avec la structure des textes;
- d'acquérir vocabulaire et structures dans la langue seconde.

Lecture partagée

Les grands livres se prêtent bien à la lecture partagée. Consulter la page 129 pour de plus amples détails sur cette stratégie.

Lecture individuelle

Placer au centre d'écoute des livres-cassettes correspondant aux grands livres lus (consulter les pages 126 et 127 pour de plus amples détails sur le centre d'écoute et les livres-cassettes).

Exploitation

- faire des exercices de closure (voir pages 97 à 104) en utilisant des petits feuillets adhésifs pour cacher les mots (CRC);

- faire observer certains éléments tels que la majuscule de début de phrase, le *-s* du pluriel ou les déterminants qui marquent le masculin et le féminin par exemple. (Consulter les tableaux synoptiques du programme d'études pour de plus amples renseignements sur les éléments à faire observer à chaque niveau);

- faire diverses activités permettant le renforcement de connaissances donnant accès aux diverses entrées en lecture (voir pages 15 à 31);

- écrire sur une grande bande une phrase du texte, la découper en mots ou groupes de mots, et faire effectuer des opérations linguistiques telles que la substitution ou l'addition (pour de plus amples détails sur les opérations linguistiques telles que l'addition ou la substitution, consulter le programme d'études, de la page 122 à la page 127);

- faire classer des mots trouvés dans le livre selon diverses catégories (voir pages 113 à 122);

- utiliser la lecture d'un grand livre comme amorce à l'étude de thèmes abordés dans diverses matières. Par exemple, lier le thème de l'origine des aliments à la lecture du grand livre *La petite poule rousse*;

- faire composer des textes collectifs en suivant les directives fournies pour l'expérience langagière (pages 87 à 96) ou inviter les élèves à rédiger des textes individuels en prenant l'histoire d'un grand livre comme modèle de base. Voici quelques exemples :

    - inventer un déroulement différent, en gardant l'idée de départ de l'histoire du grand livre;
    - faire d'un thème secondaire du livre lu le thème principal d'une histoire collective ou individuelle;
    - écrire un texte à structure répétitive ou cumulative en partant d'une phrase du texte sur laquelle on a effectué des substitutions (permet de revoir le vocabulaire clé d'un thème, et de faire acquérir des automatismes quant à certaines structures idiomatiques.

Échanges entre classes

La rédaction, par des élèves de classes supérieures, d'histoires à structure répétitive ou cumulatives ou d'histoires basées sur l'exploitation des sons et du rythme de la langue française, et leur publication sous forme de grand livre, est également une stratégie à privilégier en immersion, puisqu'elle permet aux «grands» de revoir vocabulaire et structures en rédigeant, et aux «petits» de faire de même en lisant.

Pour que l'expérience soit profitable aux élèves des deux niveaux impliqués, une planification coopérative est nécessaire de la part des deux enseignants : **les élèves de 4e ou de 5e année doivent être bien préparés à cette expérience.**

Quelques suggestions pour les y préparer :

- étendre le projet de rédaction pour des plus jeunes sur une période prolongée, afin d'incorporer au projet les divers éléments mentionnés ci-dessous;

- les plus grands doivent être renseignés sur les thèmes favoris de leur public et sur le niveau de langue approprié. On organisera donc des rencontres entre les élèves des deux niveaux concernés pour faciliter le choix des thèmes, et on montera des banques de mots du niveau approprié au cours d'un remue-méninges (qui pourrait être guidé par l'enseignant des plus jeunes);

- les grands doivent connaître divers aspects relatifs au format et au contenu d'un livre pour enfant. On veillera à inclure dans le projet l'observation de la couverture des livres pour enfants, de la taille des caractères, de la disposition du texte par rapport aux illustrations, de la précision des illustrations par rapport au texte, ainsi que l'observation de notions telles que le texte à structure répétitive ou cumulative, la structure d'un conte. Recherche de livres pour enfants à la bibliothèque, lecture partagée de ces ouvrages, grammaire de récit avec ces textes, remue-méninges et activités de classification faisant ressortir les divers éléments, ne sont que quelques-unes des activités qui permettent d'atteindre ce but;

- pour s'assurer que leur public comprenne le texte, les grands devront apprendre à faire anticiper le contenu du texte à partir des illustrations et du titre aux jeunes élèves auxquels ils s'adresseront. On peut pour cela leur faire observer une séance de lecture partagée à des petits, faite par l'un des deux enseignants ou l'enseignant-bibliothécaire (cette observation peut être plus bénéfique encore si on a la possibilité de faire un enregistrement de la séance sur une cassette vidéo dont on peut interrompre la projection pour faire des commentaires aux moments importants);

- les grands devront enfin préparer leur lecture afin de la rendre expressive et fluide (consulter pour cela les pages 131 à 133 de ce guide).

Les séries de livrets

Les séries de livrets accompagnant certains programmes commerciaux, ainsi que les collections de livrets pour lecteurs débutants doivent constituer un élément essentiel du coin de lecture et des activités de lecture des élèves. Ces livrets sont généralement très appréciés des jeunes lecteurs.

Activités

Les séries de livrets se prêtent à diverses activités, dont on peut citer les suivantes :

- la **lecture faite par l'enseignant** (consulter la section «Stratégies et méthodes d'enseignement» du programme d'études pour de plus amples renseignements sur cette stratégie). Cette lecture permet :

    - de présenter les livrets aux élèves, et de susciter leur intérêt pour la série;
    - de développer la discrimination auditive et visuelle;
    - de développer et de renforcer le vocabulaire et la reconnaissance globale de mots en lecture;

Inviter les élèves à se joindre à la lecture et leur rappeler les stratégies que l'on peut utiliser pour s'attaquer à un mot inconnu;

- de temps en temps, on peut exploiter certains aspects du livret pour le développement de connaissances spécifiques, en fonction des objectifs du programme d'études :

    - faire rechercher certains sons, certains mots qui se répètent ou qui ont été vus plus tôt;
    - faire classer des mots trouvés dans le livret : tous les mots dans lesquels on retrouve tel son, tous les noms de moyens de transport (CRC);
    - faire observer des terminaisons de mots pour amener les élèves à faire des hypothèses sur les règles qui régissent la syntaxe ou la grammaire. Les inviter à proposer des exemples supplémentaires pour vérifier leurs hypothèses (CRC);
    - choisir une phrase dans laquelle se trouve une structure particulière, et faire des exercices de substitution ou d'addition (qui peuvent aboutir à la fabrication d'un grand livre ou d'une affiche illustrée à exposer dans la classe).

Cette exploitation ne se fait pas systématiquement, chaque fois qu'on lit un livret, mais seulement à l'occasion, lorsqu'on repère un élément intéressant à exploiter.

- en début de 1re année, faire écrire le titre de l'histoire aux élèves, et leur demander d'illustrer ce qu'ils ont le plus aimé à propos de cette histoire;

- à mesure que les élèves deviennent plus habiles, leur faire écrire et illustrer une phrase du texte;

- lorsque les élèves se sont attachés au personnage d'une série de livrets, rédiger collectivement une nouvelle histoire mettant en scène ce personnage, comme par exemple *Dinomir au Parc Wascana*, *Napoléon va chez Matthew* (COM, CRC);

- rappeler aux élèves que le livre lu, ainsi que les autres livrets de la série, se trouve dans le coin de lecture et qu'ils peuvent le relire seuls (pendant la lecture silencieuse continue, à la maison, quand ils ont du temps libre);

Si les livrets ont un ordre croissant de difficulté, leur indiquer comment se référer à la liste sur la couverture, pour choisir ceux qui correspondent à leur niveau, ou adopter un système de gommettes de différentes couleurs indiquant le niveau de difficulté;

- préparer des livres-cassettes pour le centre d'écoute (voir pages 126 et 127); ne pas enregistrer plus d'un livret par cassette;

- encourager les élèves à emprunter les livrets de la série pour les amener chez eux (adopter un système de prêt similaire à celui de la bibliothèque);

- inviter les élèves à parler des lectures qu'ils ont faites à la maison, soit à toute la classe, soit lors d'entretiens.

Remarques

- Prendre note sur des grilles d'observation ou des fiches anecdotiques de l'intérêt porté par tel élève pour telle série, du nombre de livrets lus par tel élève, du fait que tel élève a demandé s'il pouvait raconter le livret qu'il a lu la veille à la maison, etc.

- La bibliographie accompagnant le programme d'études suggère des séries de livrets publiées récemment. Cette liste n'est pas restrictive et bien d'autres séries de livrets peuvent être utilisées. On voudra bien se référer aux critères de sélection énoncés dans l'introduction de la bibliographie pour le choix de séries.

L'exploitation de romans

Remarque

La préparation des élèves à la compréhension d'un roman est essentielle. On voudra bien se référer à la démarche d'enseignement en langue seconde décrite dans la section «Directives pédagogiques» du programme d'études et à la mini-unité modèle intitulée *Les corsaires*, dans le présent guide, pour des idées de stratégies et activités qui facilitent cette préparation.

Quand commencer la lecture de romans?

La lecture d'un roman faite par l'enseignant à ses élèves peut être abordée dès la 3e année. La transition entre les livres de littérature enfantine (aux textes courts et aux illustrations abondantes) et la lecture de romans se trouve ainsi facilitée et les élèves ont plus de chances de conserver leur intérêt pour la lecture et la littérature (COM). L'introduction au roman, qu'elle soit faite en 3e année ou à un autre niveau, devrait débuter par une lecture faite par l'enseignant et non par une exploitation.

Les titres de romans qui, dans la bibliographie accompagnant le programme d'études, sont recommandés pour la 3e année, devraient être utilisés selon cette stratégie.

L'**exploitation** de romans peut commencer en 4e année. On pourra alors se référer aux activités d'exploitation suggérées plus loin.

La lecture d'un roman faite par l'enseignant

Voici quelques suggestions pour cette situation :

- lire par exemple un chapitre par jour pendant quelques semaines, ou ne lire que des chapitres importants et significatifs, en prenant soin de résumer les chapitres qui n'ont pas été lus aux élèves;
- suivre les directives mentionnées plus loin dans ce chapitre au sujet de la présentation du roman le premier jour;
- mettre à la disposition des élèves 2 ou 3 exemplaires du roman (dans le coin de lecture, par exemple). Le simple fait que l'enseignant lise le roman à voix haute suscite souvent l'intérêt de plusieurs élèves;
- avant la lecture de chaque chapitre, faire un bref rappel de l'événement principal du chapitre précédent;
- après une ou deux périodes de lecture faite par l'enseignant, donner le choix aux élèves de lire le chapitre suivant individuellement, à voix basse, ou de faire partie du groupe d'élèves qui écouteront la lecture à voix haute faite par l'enseignant.

- ne pas exploiter le roman : le passage de la lecture d'albums de littérature enfantine à la lecture de romans entraîne souvent à une perte graduelle de l'intérêt pour la lecture. Il est donc très important de lire **pour le plaisir de lire.**

- offrir aux élèves la possibilité de faire des activités de prolongement à la lecture du roman **si l'intérêt est évident**. Quelques exemples : dessiner une autre couverture pour le roman, imaginer une autre fin pour le roman, adapter pour la scène leur passage préféré, illustrer leur scène préférée, faire une affiche pour promouvoir le roman (on pourra l'afficher près du coin de lecture, ou à la bibliothèque de l'école).

L'exploitation de romans

On se consacrera le premier jour à préparer les élèves à la lecture du roman. Il s'agira donc de faire une amorce qui permette :

- de **susciter l'intérêt des élèves** pour le sujet du roman et leur donner envie de savoir ce que raconte cette histoire;

- de **faciliter leur compréhension** du roman en établissant un lien entre leurs connaissances antérieures (expériences, sentiments) et l'histoire que l'on s'apprête à lire dans le roman (COM, CRC).

On suivra donc le premier jour une démarche telle que la suivante :

- amener les élèves à faire un rapprochement entre des expériences qu'ils ont pu vivre et ce que raconte le roman. On peut leur poser des questions comme : Qui est déjà allé dans tel lieu où se déroule le roman (ville, pays, parc, zoo)? Qui a déjà vécu telle situation (conflit, rencontre inattendue)? Amener les élèves à raconter ces expériences, à se remémorer les émotions et sentiments qu'ils associent à ces expériences. Faire alors le lien avec le roman;

- le cas échéant, distribuer les romans;

- faire identifier le nom de l'auteur, puis le présenter brièvement : son nom, son lieu de naissance, (et, le cas échéant, ses lieux de résidence) et s'il y a lieu, un événement qui peut expliquer le choix du thème de son roman; attirer l'attention des élèves sur la biographie et la photo de l'auteur à l'intérieur du livre ou au dos de sa couverture. On peut afficher sur un babillard une photo de l'auteur ainsi que les informations importantes qui le concernent;

- le cas échéant, faire identifier le nom du traducteur et de l'illustrateur, et amener les élèves à discuter de leur rôle;

- procéder à l'observation de la couverture : le titre, observer l'illustration de la couverture; explorer de la même manière les illustrations qui se trouvent à l'intérieur du livre;

- faire **anticiper** le contenu du roman en fonction de ces observations (COM, CRC). L'anticipation, selon le cas, pourra porter sur des éléments tels que **le personnage principal** (sa description physique, qui permet peut-être également d'anticiper des traits de son caractère), **le lieu** où se déroule l'action, **la date**, l'époque ou la période de l'année, ou encore **l'intrigue**. Les élèves doivent laisser libre cours à leur imagination lorsqu'ils font des hypothèses quant au contenu du roman.

- lire le premier chapitre aux élèves, en accompagnant la lecture de commentaires lorsque le texte confirme ou infirme des éléments que les élèves avaient anticipés, et qui ont une importance dans le déroulement de l'histoire.

Remarque : une lecture expressive, qui suscite l'intérêt des auditeurs et facilite leur compréhension, demande de la part de l'enseignant, aussi expérimenté qu'il soit, d'avoir au moins fait une pré-lecture, et même d'avoir souligné ou annoté certains éléments du texte sur lesquels il veut porter attention lors de la lecture à voix haute.

Suggestions d'activités d'exploitation

Les suggestions suivantes peuvent être adaptées selon le roman lu; la plupart de ces activités peuvent être faites soit en groupes, soit individuellement. Si l'on choisit de les faire en groupes, on se référera aux directives pédagogiques des pages 130 à 137 du programme d'études, sur l'apprentissage coopératif (VAL).

- rappeler les événements principaux du chapitre qui a été lu la veille, et faire un **exercice de closure** avec un passage extrait du chapitre suivant (consulter les pages 97 à 104 pour de plus amples informations sur la technique de closure) (CRC);

- faire un exercice de macroclosure avec un chapitre du roman (voir page 104 de ce document) (CRC);

- à la fin d'un chapitre, faire anticiper ce qui va arriver dans le ou les chapitres suivants (CRC);

- afficher une carte géographique et identifier le pays, la région, la ville où se déroule le roman, et le cas échéant, faire ressortir l'itinéraire suivi par les personnages;

- afficher un plan de la ville où se déroule l'action, et le cas échéant, faire ressortir des lieux spécifiques mentionnés dans l'histoire, ou un itinéraire suivi par les personnages de l'histoire;

- faire mimer une scène;

- faire une représentation graphique du déroulement chronologique de l'histoire, dans un chapitre du roman, ou dans la totalité du roman (voir page 109 pour de plus amples informations sur la schématisation de récit) (COM);

- faire ressortir la grammaire du récit (voir pages 105) (COM);

- faire imaginer un dialogue entre des personnages du roman. L'activité peut être un jeu de rôle fait oralement ou une production écrite. Rappeler aux élèves le contexte de la rencontre; amener ainsi les élèves à mieux saisir les comportements, motivations, sentiments des personnages (CRC);

- faire imaginer une rencontre entre l'élève et un personnage du roman (CRC);

- amener les élèves, en groupes ou individuellement à rédiger un texte en partant de la lecture du roman. Par exemple : si tu étais tel personnage de l'histoire à tel moment de l'histoire, qu'est-ce que tu aurais fait? Imagine que cette histoire se déroule dans ta famille (ou dans ton école) (CRC);

- amener les élèves à réfléchir à la présence de stéréotypes sexistes ou racistes. On peut par exemple faire jouer une scène ou rédiger un déroulement dans lequel les rôles sont interchangés (VAL);

- on peut, à la suite de la lecture d'un roman, faire imaginer le déroulement de l'histoire si, à la place de tel événement, tel autre événement s'était produit;

- écrire à l'auteur pour lui faire part des réactions que l'on a eues à la lecture de son roman, et des opinions qu'elle a suscitées.

Les projets de recherche

La réussite d'un projet de recherche en immersion repose en grande partie sur les étapes préliminaires à la recherche. Dans cette situation encore, il faudra revenir sur la démarche d'enseignement en langue seconde décrite dans le programme d'études (section «Directives pédagogiques») pour bien préparer les élèves à la compréhension des ressources qu'ils utiliseront.

Ce n'est qu'après ces activités préliminaires que l'on pourra aborder les activités décrites ci-dessous.

En apprenant aux élèves comment mener à bien une recherche pour un projet, on contribue à faire d'eux des apprenants autonomes (AUT).

Démarche

On peut procéder selon les étapes suivantes :

- à partir d'un remue-méninges, faire un schéma conceptuel* pour établir **ce que les élèves savent du sujet**, puis les inviter à faire une liste des questions sur le sujet. Transcrire toutes les questions des élèves sur une grande feuille;

- demander aux élèves quelles sont leurs sources d'informations possibles : revues, textes de manuels scolaires spécifiques à une matière, textes de programmes commerciaux d'enseignement du français, encyclopédies, atlas, personnes-ressources, films, vidéos, films fixes. Amener les élèves à localiser ces sources d'informations;

- sélectionner quelques-unes des questions posées par les élèves (les copier au tableau en laissant un assez grand espace entre chacune d'elles) et leur proposer de faire une lecture guidée pour tenter de trouver des réponses aux questions. Cette activité servira de modèle aux élèves lors de leur recherche indépendante;

- avant la lecture, amener les élèves à définir clairement l'intention de communication : Que cherche-t-on à savoir? (COM);

- faire observer les illustrations, les graphiques, les titres et sous-titres et faire **anticiper** le contenu du texte en fonction de ces observations (faire souvent des schématisations de textes à caractère informatif pour amener les élèves à connaître la structure et les caractéristiques de ce type de textes);

- amener les élèves à se demander si le texte pourrait nous fournir les informations recherchées : Dans quel paragraphe les trouverait-on? Sous quel titre?;

- faire la lecture, puis inviter les élèves à indiquer si le texte fournit en effet les renseignements recherchés;

- copier les réponses en-dessous des questions appropriées. Il est important de copier les paraphrases utilisées par les élèves, et non les phrases du texte ou du discours, pour bien montrer comment préparer un rapport. On peut aussi ne copier que les mots clés des phrases du texte ou du discours, et indiquer aux élèves que l'on pourra formuler des phrases complètes lors de la préparation du rapport (COM);

- inviter les élèves à écrire sur une feuille les questions qui les intéressent, en laissant un espace entre chacune d'entre elles (regrouper les élèves qui s'intéressent aux mêmes questions);

- amener les élèves à chercher la documention qui leur est nécessaire, à contacter le cas échéant des personnes susceptibles de leur fournir plus de renseignements et à repérer en suivant la démarche démontrée plus tôt les informations qui correspondent aux questions qu'ils se sont posées. Les inviter à reformuler ces informations **dans leurs propres mots** (COM);

- faire partager les renseignements trouvés sous forme d'un rapport : offrir des choix quant aux moyens de présentation et encourager la variété dans les présentations : ajout d'illustrations et de graphiques, utilisation du rétro-projecteur, présentation orale, présentation en petits groupes, diorama;

- suivre les étapes du processus d'écriture dans le cas de présentations écrites;

- encourager les élèves à communiquer entre eux et à demander l'avis les uns des autres lorsqu'ils ne sont pas sûrs de l'effet que produira tel aspect de leur présentation (VAL, AUT). Se référer aux pages 130 à 137 du programme d'études pour plus de clarifications sur l'apprentissage coopératif.

L'évaluation

Introduction

Cette section offre des directives pour l'utilisation de méthodes et techniques d'évaluation spécifiques à la lecture. Ces directives doivent être replacées dans le contexte plus large de l'évaluation dans le programme de français. On se référera au programme d'études pour de plus amples renseignements sur les buts de l'évaluation, sur les principes de base qui la sous-tendent et sur le processus d'évaluation.

Les méthodes d'évaluation présentées ici s'ajouteront donc à celles que décrit le programme d'études[1].

Le choix d'une méthode d'évaluation dépend des objectifs de l'évaluation et il faut souligner que ces objectifs ne sont pas toujours les mêmes pour tous les élèves (PD). On doit donc bien définir ce que l'on cherche à évaluer et sélectionner les méthodes ou techniques appropriées en fonction des données que l'on doit recueillir.

De plus, certaines techniques d'évaluation, comme l'analyse des méprises, ne s'utilisent qu'à quelques reprises dans une année, alors que des méthodes d'évaluation comme les grilles d'observation ou les fiches anecdotiques sont utilisées quotidiennement.

À l'intérieur de ce document, la description de chaque méthode comprend des remarques concernant les objectifs qu'elle permet d'évaluer et la situation dans laquelle on y ferait appel (avec quelles élèves, par exemple, et quelle serait la fréquence d'utilisation de cette méthode ou de cette technique). Ces indications devraient faciliter le choix de méthodes et techniques appropriées.

Pour guider l'enseignante dans le plan d'action à adopter d'après les résultats de l'évaluation, on fournit également des suggestions de stratégies et d'activités à utiliser selon les besoins mis en évidence par l'évaluation (PD).

L'inventaire d'intérêts

Le premier outil fourni dans cette section est un inventaire d'intérêts. On peut adapter cet outil en fonction du niveau enseigné et de ses propres besoins.

Le but de l'inventaire d'intérêts est d'obtenir de la part des élèves des renseignements concernant leurs goûts et leurs attitudes. Ces renseignements permettront d'orienter le choix de thèmes d'unités ou de lectures.

Il est recommandé de faire remplir un inventaire par les élèves deux ou trois fois dans l'année, de façon à se rendre compte de l'évolution de leurs intérêts et attitudes.

---

[1] Pour de plus amples renseignements sur l'évaluation de l'élève, consulter également *Évaluation de l'élève : manuel de l'enseignant et de l'enseignante*. Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (à paraître).

Inventaire d'intérêts

Nom : _____ **Date :** _____

Les membres de ma famille sont :

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Mon animal domestique est _____, qui s'appelle _____

J'ai habité dans les villes suivantes : _____

J'ai visité les endroits suivants : _____

Après l'école, j'aime faire les activités suivantes : _____

_____

Mon passe-temps favori est : _____

Voici trois sujets qui m'intéressent :

1. _____
2. _____
3. _____

Je lis des livres : ___ à l'école ___ à la maison ___ dans d'autres endroits

J'emprunte des livres : _____ de ma classe

_____ de la bibliothèque de l'école

_____ de la bibliothèque municipale

Voici comment je choisis les livres que je lis :

_____ je demande à mon enseignante de m'aider à les choisir

_____ je demande à la personne de la bibliothèque de m'aider à les choisir

_____ mes parents m'aident à les choisir

_____ je choisis des livres que mes amis ont aimés

_____ je regarde des émissions de télévision qui m'aident à choisir des livres

_____ autre

J'aime les livres qui parlent de _____

Mon livre préféré est _____

Je n'aime pas lire quand _____

J'aime que quelqu'un me lise des histoires : _____ oui _____ non

J'aime parler des livres que je lis : _____ oui _____ non

J'aime lire :

_____ des contes _____ des légendes

_____ des romans _____ des bandes dessinées

_____ des revues _____ autre

J'aime lire :

_____ en français

_____ en anglais

Les entretiens de lecture

On trouvera à l'intérieur du programme d'études (pages 155 à 158) des informations concernant les entretiens (ou conférences) dans des situations autres que la lecture, ainsi qu'une grille destinée à la consignation des observations lors des entretiens.

Quand les utiliser?

Environ deux fois par mois par élève. Un entretien avec une élève dure environ 5 minutes (un peu plus au début de l'année, tant que la routine n'est pas encore établie).

Avec qui les utiliser?

Avec tous les élèves, en établissant un roulement.

Pourquoi les utiliser?

On utilise cette stratégie pour :

- recueillir des informations sur les intérêts, les capacités, les stratégies de lecture, les valeurs de l'élève;
- orienter les décisions pédagogiques en ce qui concerne ces divers points.

Comment les utiliser?

On procède selon les étapes suivantes :

- l'élève choisit un texte ou une histoire qu'elle aime particulièrement (article de revue, livret d'une série, texte écrit par la classe, conte);
- l'élève doit se sentir en confiance, à l'aise, comme si elle discutait d'un livre après une lecture avec ses parents;
- l'enseignant amène l'élève à discuter du texte qu'elle a choisi, par le biais de questions telles que : Qu'est-ce que tu as aimé dans ce livre? As-tu lu d'autres livres de cette auteure (ou de cette série)? Quelle partie as-tu préféré? Et que s'est-il passé après? Est-ce qu'une histoire comme celle-là pourrait vraiment arriver? Est-ce qu'il y a quelque chose que tu n'as pas aimé dans cette histoire? (COM, CRC);
- prendre note d'observations faites lors de la discussion : l'élève est-elle capable de dire ce qu'elle a aimé ou n'a pas aimé dans le livre? A-t-on observé que l'élève faisait ressortir l'idée générale, qu'elle avait compris ce qu'elle avait lu, qu'elle présentait les informations dans un ordre qui correspondait à l'organisation du texte;

- faire lire un passage d'un texte qu'elle ne connaît pas (changer de type de texte d'un entretien à l'autre);

- sans faire une analyse des méprises détaillée (voir pages 154 à 160 pour de plus amples détails sur cette technique d'évaluation), prendre note rapidement des observations faites lors de la lecture du passage en ce qui concerne les stratégies de lecture qu'utilise l'élève. Observer le genre de méprises (c'est-à-dire de déviations par rapport au texte), que fait l'élève :

  - est-ce qu'elle s'aperçoit qu'elle a fait une méprise lorsque celle-ci change le sens du texte?
  - est-ce que ses méprises changent souvent le sens du texte?
  - est-ce qu'au contraire elle a tendance à substituer des synonymes, portant beaucoup d'attention au sens de l'histoire, mais pas assez aux indices grapho-phonétiques?

- demander à l'élève ce qu'elle fait lorsqu'elle rencontre un mot qui lui pose des problèmes (CRC, AUT) et prendre note de ses réponses.

L'analyse des méprises

L'analyse des méprises consiste à faire lire une élève à haute voix, à relever ses méprises, c'est-à-dire les déviations par rapport au texte, puis à analyser les méprises pour déterminer si l'élève a tendance à trop utiliser certains types d'indices, certaines entrées en lecture, au détriment d'autres (voir les pages 15 à 31 pour de plus amples détails sur les entrées en lecture).

Cette technique d'évaluation a été développée par Goodman et Burke (1972), puis a été reprise et adaptée par de nombreux auteurs. La version de cette technique qui est présentée ici est simplifiée et adaptée pour une situation d'enseignement en langue seconde.

Quand l'utiliser?

Deux à trois fois par année pour une même élève suffisent généralement.

Avec qui l'utiliser?

Seulement avec des élèves qui semblent avoir des difficultés en lecture.

Pourquoi l'utiliser?

On utilise cette technique pour :

- mettre en évidence un déséquilibre au niveau des stratégies de lecture de l'élève;
- mettre en évidence la nature des faiblesses de l'élève;
- pouvoir planifier un enseignement qui permette à l'élève d'équilibrer ses stratégies de lecture.

Remarque

Le *TILEF, Test Informel de Lecture En Français*[2], matériel conçu spécifiquement pour des élèves qui se trouvent en immersion, de la 1re à la 8e années, est basé sur l'analyse des méprises avec rappel.

Le TILEF se compose d'un recueil de textes pour les élèves et d'un manuel du maître, qui indique comment administrer le test.

[2] Cronin, M. et al. *Test Informel de Lecture En Français*, SIDRU avec la collaboration du Bureau de la minorité de langue officielle, 1990. Le TILEF est disponible au Book Bureau, 1330 rue Winnipeg, Regina, Saskatchewan, S4J 1J8; numéro de commande: 3945; prix: 15,75$.

Comment l'utiliser?

1. **Planifier l'analyse des méprises :**

- planifier l'analyse des méprises pour un moment où les autres élèves sont occupés à une activité peu bruyante (leur donner des consignes claires, de façon à éviter qu'elles interrompent la lecture, et faire appel à un parent si nécessaire);

- choisir un texte que l'élève n'a jamais lu, pour pouvoir analyser ses stratégies de lecture devant un mot qu'elle ne reconnaît pas;

- l'élève doit cependant **avoir une certaine connaissance du sujet** du texte et avoir une **base de vocabulaire relatif à ce sujet** en français qui lui permette de faire appel à l'entrée sémantique lors de sa lecture;

- le texte doit présenter quelques mots que l'élève n'a jamais vus écrits, mais qu'elle devrait pouvoir lire en faisant appel à divers indices : ceci permet de mettre en évidence les stratégies qu'utilise l'élève devant un mot inconnu.

2. **Préparer le matériel :**

- une copie du texte, clairement imprimée, destinée à l'élève;

- une copie du texte pour l'enseignante : l'espacement des lignes doit être de trois interlignes, afin de laisser suffisamment d'espace pour noter les méprises;

- pour l'enseignante : une liste des personnages et des événements principaux du texte (à utiliser lors du rappel, c'est-à-dire lorsque l'élève racontera l'histoire après en avoir fait la lecture);

- une copie de la grille d'observation de la page 159;

- un magnétophone à cassettes si l'on préfère enregistrer la lecture et le rappel de l'élève.

3. **Mettre l'élève en confiance** (elle ne doit pas se sentir menacée par la situation) et **lui donner les instructions suivantes :**

- vous n'interromprez pas sa lecture et vous ne pourrez pas lui apporter d'aide;

- elle rencontrera probablement quelques mots difficiles dans le texte, mais elle ne devrait pas se laisser décourager par ces mots : lorsque ce sera le cas, elle devra essayer de les lire du mieux qu'elle peut, en se servant de tout ce qu'elle sait et de tout ce que le texte donne comme indices pour découvrir le mot (CRC);

- si un mot lui cause trop de difficulté, elle peut le laisser de côté et poursuivre sa lecture;

- elle doit chercher à comprendre le texte et non à faire une lecture expressive;
- elle devra, après sa lecture, raconter ce qu'elle a lu dans ses propres mots (COM).

4. Commencer la séance de lecture :

- pendant que l'élève lit, notez ses méprises sur votre copie du texte (ou le faire plus tard en écoutant l'enregistrement). Utiliser un système de notation tel que celui-ci :
  - **oublis :** Celle-là, je l'aime bien (l'élève a lu «j'aime bien»);
  - **substitutions :** Il répare la porte (l'élève a lu «il repart»);
  - **insertions :** Il t'aime travailler (l'élève a lu «t'aime travailler»);
  - **répétitions :** Marc joue avec Richard (l'élève a lu «avec... avec Richard»);
  - **inversion :** Marc joue avec le ballon rouge (l'élève a lu «le rouge ballon»).
- demandez à l'élève de raconter l'histoire qu'elle vient de lire; cochez sur votre liste les personnages et événements principaux de l'histoire à mesure que l'élève les mentionne; notez vos observations sur la grille d'observation, à l'endroit réservé aux remarques lors du rappel;
- amenez l'élève à préciser certains points qu'elle a mentionnés dans son rappel, en lui posant des questions ouvertes, sans lui offrir d'informations qu'elle a omises. Par exemple, si lors de son rappel, l'élève dit «Les enfants ont trouvé un chose»(sic), demandez-lui : «Peux-tu me parler un peu plus de la chose qu'ils ont trouvée? Peux-tu me dire à quoi sert cette chose?»

Si l'élève éprouve beaucoup de difficulté à effectuer le rappel, il faut chercher à identifier clairement l'origine de son problème : s'agit-il d'un problème de compréhension en lecture ou d'un problème d'expression dans la langue seconde?

Lui rappeler qu'elle peut dessiner ou mimer ce qu'elle ne sait pas exprimer en français et lui permettre si nécessaire de reprendre son rappel en anglais. Il arrive en effet fréquemment que l'élève comprenne très bien le texte, mais soit incapable de raconter ce qu'elle vient de lire en français.

Un rappel complet, mais effectué en anglais, met en évidence que les faiblesses de l'élève ne se situent pas au niveau de la compréhension écrite, mais au niveau de sa capacité à s'exprimer en français.

5. Consigner les résultats en procédant ainsi :

- faites le total des méprises;
- divisez-le par trois;
- remplissez la grille d'observation : pour chacune des méprises faites par l'élève, cochez une case si la réponse à la question est oui;
- analysez la grille d'observation : vérifiez laquelle des trois situations intitulées «Observation» correspond le mieux à la grille d'observation de votre élève.

6. Analyser la grille d'observation en suivant les directives ci-dessous.

L'analyse de la grille fournie ici révèle essentiellement trois sources de déséquilibre des stratégies de lecture chez l'élève.

Observation no.1

Vous avez répondu **oui à la question no.1 pour au moins ⅓ des méprises** (substitution de mots qui ont une ressemblance graphique avec les mots du texte).

Diagnostic

L'élève croit reconnaître les mots globalement, mais n'utilise pas efficacement les indices grapho-phonétiques (qui permettent de distinguer deux mots qui se ressemblent).

Si l'élève ne se corrige généralement pas et que la méprise entraîne une perte du sens du texte, elle ne s'aide pas non plus des indices sémantiques (elle ne fait pas attention au sens de ce qu'elle lit).

Comment orienter l'apprentissage de cette élève?

- faire des exercices de closure modifiés pour amener l'élève à utiliser l'entrée grapho-phonétique (voir page 104);
- habituer l'élève à anticiper le contenu d'un texte d'après les illustrations et le titre;
- aider l'élève à préciser le but de ses lectures (chercher des informations sur tel animal, savoir ce qui va arriver à la petite fille que l'on voit sur l'illustration, apprendre comment jouer aux dominos);
- faire des schématisations de récits (voir page 109);
- faire des activités qui développent les connaissances d'ordre grapho-phonétique (voir page 26) et les connaissances d'ordre sémantique (voir page 24).

Observation no.2

Vous avez répondu **oui à la question no.2 pour au moins ⅓ des méprises** (méprises qui produisent des phrases impossibles du point de vue du sens, ou incompatibles avec le sens du texte).

Diagnostic

L'élève tente de découvrir les mots d'après des indices grapho-phonétiques ou syntaxiques, mais n'accorde pas assez d'importance au sens du texte.

Comment orienter l'apprentissage de cette élève?

- faire des exercices de closure modifiés pour amener l'élève à utiliser l'entrée sémantique (voir page 101);
- habituer l'élève à anticiper le contenu d'un texte d'après les illustrations;
- mettre en évidence le but spécifique des lectures (chercher des informations sur tel animal, savoir ce qui va arriver à la petite fille que l'on voit sur l'illustration, apprendre comment jouer aux dominos);
- développer les connaissances d'ordre sémantique (voir page 24);
- faire des schématisations de récits (voir page 109).

Observation no.3

Vous avez répondu **oui à la question no.3 pour au moins ⅓ des méprises** (les méprises rendent les phrases impossibles du point de vue syntaxique : l'ordre des mots est incorrect en français, par exemple).

Diagnostic

En immersion, ce problème fréquent n'est généralement **pas** attribuable à une faiblesse en lecture, mais à une faible connaissance de la syntaxe de la langue française : l'élève ne peut interpréter les indices d'ordre syntaxique et ne corrigera pas ce type de méprises parce qu'elle ne se rend pas compte que ce qu'elle vient de lire «n'existe pas en français»; elle lit «il est faim», ou «le rouge ballon», parce que ce sont les expressions qu'elle utilise lorsqu'elle parle.

Comment orienter l'apprentissage de cette élève?

- exposer l'élève à de bons modèles de langue;
- faire des exercices de closure modifiés selon le modèle de la page 102;
- faire des activités avec les opérations linguistiques (voir les pages 122 à 127 du programme d'études);
- faire écrire et lire des textes à structure répétitive.

Analyse des méprises — Grille d'observation

Nom de l'élève : _____
Titre du texte : _____

Date : _____

Nombre total de méprises : _____

Divisé par 3 = _____

Question no.1

Est-ce que l'orthographe du mot dit par l'élève ressemble au mot du texte? (par exemple : **saute** - **sauve**). Si oui, cocher (✓) une case ci-dessous:

Total de cases cochées pour la question no.1 : ___

Question no.2

Est-ce que la méprise produit une phrase impossible du point de vue du sens, ou incompatible avec le sens du texte? (par exemple : il **repart** la porte - pour il **répare** la porte). Si oui, cocher (✓) une case ci-dessous :

Total de cases cochées pour la question no.2 : ___

Question no.3

Est-ce que la méprise rend la phrase impossible du point de vue syntaxique? (par exemple : il **est** faim – pour il **a** faim). Si oui, cocher (✓) une case ci-dessous :

Total de cases cochées pour la question no.3 : ___

Remarques lors du rappel :

Stratégies pédagogiques à utiliser :

Analyse des méprises (exemple) Grille d'observation

Nom de l'élève : Rachel
Titre du texte : A la mer

Date : 20 novembre

Nombre total de méprises : 15

Divisé par 3 = 5

Question no.1

Est-ce que l'orthographe du mot dit par l'élève ressemble au mot du texte? (par exemple : **saute** - **sau**ve). Si oui, cocher (✓) une case ci-dessous:

✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓												

Total de cases cochées pour la question no.1 : 8

Question no.2

Est-ce que la méprise produit une phrase impossible du point de vue du sens, ou incompatible avec le sens du texte? (par exemple : il **repart** la porte - pour il **répare** la porte). Si oui, cocher (✓) une case ci-dessous :

✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓							

Total de cases cochées pour la question no.2 : 13

Question no.3

Est-ce que la méprise rend la phrase impossible du point de vue syntaxique? (par exemple : il **est** faim – pour il **a** faim). Si oui, cocher (✓) une case ci-dessous :

✓	✓																		

Total de cases cochées pour la question no.3 : 2

Remarques lors du rappel : mentionne le sujet général du texte mais pas de détails.

Stratégies pédagogiques à utiliser : exercices de closure pour s'habituer à prêter attention au sens - Entretiens + lectures partagées. Exercices de closure modifiés → entrée grapho-phonétique.

Le test de closure

Quand l'utiliser?

- dès la première année, une fois que l'élève a eu l'occasion de bien se familiariser au déroulement de l'exercice de closure (voir pages 97 à 104).

Avec qui l'utiliser?

Avec toutes les élèves ou seulement quelques-unes, selon l'objectif visé.

Pourquoi l'utiliser?

On utilise **le test de closure** pour :

- mettre en évidence le niveau de lecture de l'élève;
- planifier un enseignement adapté aux besoins de l'élève (PD).

Le test de closure peut également être utilisé pour déterminer le degré de lisibilité des textes (à l'intérieur d'un recueil ou dans une collection de livrets, par exemple) afin de guider la sélection d'un matériel approprié.

L'exercice de closure peut servir à mettre en évidence les stratégies de lecture de l'élève. On procède à l'observation ou à l'auto-évaluation avec des grilles d'observation ou d'auto-évaluation, ou des échelles d'appréciation.

Comment l'utiliser?

Se référer aux directives relatives à l'exercice de closure pages 97 à 104 en ce qui concerne le choix du texte, sa préparation et les consignes à donner à l'élève.

Pour la correction du test, procéder ainsi :

- compter le nombre de mots correctement placés (accepter les synonymes);
- calculer les résultats : diviser le nombre de mots correctement placés par le nombre de lacunes du texte, et multiplier ce résultat par 100;
- interpréter les résultats selon la grille de niveaux ci-dessous :

> 55% et au-dessus : niveau d'indépendance
> 45 à 55% : niveau d'apprentissage
> 35% et en-dessous : niveau de frustration

L'enseignante peut se référer aux suggestions ci-dessous pour appliquer les résultats du test au choix des textes offerts aux élèves.

Diagnostic : niveau d'indépendance

Lorsqu'une élève est au niveau d'indépendance, elle fait une bonne utilisation des stratégies de lecture et des divers indices qui lui sont fournis par le texte; elle peut faire une lecture indépendante de textes de ce niveau.

Cette élève est prête à se servir de textes de ce niveau pour faire des activités de recherches d'informations, apprendre à juger l'information contenue dans les textes qu'elle lit, etc.

Diagnostic : niveau d'apprentissage

Lorsqu'une élève est au niveau d'apprentissage, elle a besoin d'être préparée à la lecture de textes de ce niveau; au cours d'exercices de closure, prêter attention à la façon dont elle s'y prend pour trouver un mot (quels types d'indices n'interprète-t-elle pas efficacement, y a-t-il des types d'indices qu'elle n'exploite pas du tout?)

Selon le type d'indices que l'élève n'exploite pas efficacement, faire faire des exercices de closure modifiés (voir pages 101 à 104), ainsi que des activités sélectionnées dans la liste appropriée des pages 24 à 31.

Diagnostic : niveau de frustration

Un tel résultat révèle des difficultés de compréhension en lecture et une utilisation déséquilibrée des entrées en lecture.

Tenter de diagnostiquer plus précisément la nature des faiblesses de l'élève avec une analyse des méprises. Faire des activités qui font rechercher des indices d'ordre sémantique dans un texte (voir page 24).

Remarque

Lorsque le test de closure est utilisé pour **déterminer le degré de lisibilité d'un texte**, on interprète les résultats ainsi :

- niveau d'indépendance : l'élève peut lire des textes de ce niveau sans problème; on peut lui proposer des lectures d'un niveau un peu supérieur;
- niveau d'apprentissage : l'élève peut lire des textes de ce niveau, en y étant préparée;
- niveau de frustration : les textes de ce niveau sont trop difficiles pour l'élève. On lui présentera des textes plus simples.

Mini-unités modèles

Introduction

Ces mini-unités modèles sont données à titre indicatif. Leur but est de montrer comment incorporer les directives et les stratégies de ce document dans une unité. L'accent est mis ici sur la démarche de préparation à la lecture en langue seconde et sur le rôle que jouent dans cette démarche des stratégies telles que l'expérience langagière, les activités concrètes de début d'unité, le remue-méninges, la schématisation de récit ou encore la schématisation de concepts.

Il s'agit de mini-unités plutôt que d'unités, en ce sens que seules les leçons clés illustrant la démarche de préparation à la lecture en langue seconde y sont décrites en détail. D'autres activités sont suggérées, mais on n'offre pas une description détaillée des leçons correspondant à ces activités : ces mini-unités ne sont pas représentatives de toute la démarche de planification d'une unité que décrit le programme d'études. Elles ne détaillent pas systématiquement les objectifs (pour le français, les AEC ou les divers domaines d'étude obligatoires), ni les directives pédagogiques, stratégies d'enseignement, techniques d'évaluation, composantes du tronc commun et initiatives qui y sont reliées. Veuillez vous référer aux unités modèles du programme d'études pour des exemples plus complets et plus représentatifs de l'intégration de ces divers éléments.

Le contenu des unités peut et doit être modifié en fonction des besoins et intérêts de vos élèves, de votre propre style d'enseignement et des ressources qui sont à votre disposition. On peut trouver dans la bibliographie accompagnant ce programme les références exactes des ressources utilisées dans les activités des leçons. Il faut souligner que l'on peut substituer à ces titres bien des ouvrages qui se trouvent dans vos centres de ressources ou que l'on pourrait emprunter à la bibliothèque municipale par le biais des prêts entre bibliothèques.

Les durées indiquées sont approximatives : elles varieront en fonction de divers facteurs tels que les besoins et intérêts de vos élèves ou les ressources que vous utiliserez. Une leçon peut s'étaler sur plusieurs «périodes» d'enseignement et même parfois sur plusieurs jours. Il faut se baser sur votre emploi du temps pour pouvoir répartir les activités à l'intérieur d'une leçon : une activité de réinvestissement peut par exemple avoir lieu plus tard dans la journée, ou le lendemain de l'activité d'amorce.

À plusieurs reprises dans ces mini-unités, des remarques sont faites pour souligner l'intégration des composantes du tronc commun (apprentissages essentiels communs et pédagogie différenciée) et les initiatives qui y sont reliées (contenu indien et métis, équité des sexes et apprentissage à base de ressources). Il faut cependant souligner que cette intégration n'est que superficielle puisqu'il s'agit de mini-unités et non d'unités complètes.

Pour faciliter la référence aux composantes du tronc commun nous avons adopté le code suivant :

Apprentissages essentiels communs

- (COM) Communication
- (VAL) Capacités et valeurs personnelles et sociales
- (CRC) Créativité et raisonnement critique
- (AUT) Apprentissage autonome
- (NUM) Initiation à l'analyse numérique
- (TEC) Initiation à la technologie

Pédagogie différenciée : (PD)

Mini-unité 1
Le conte : 3e-4e années

Introduction

Dans cette unité, les élèves sont amenés à approfondir leur connaissance de la structure profonde du conte. La prise de conscience des éléments caractéristiques de cette structure contribuera à :

- faciliter les stratégies de prédiction et la compréhension de contes en général (CRC, COM);
- améliorer leur capacité à rédiger des contes bien organisés et bien structurés.

Les leçons décrites dans cette mini-unité mettent en évidence la démarche qui permet de développer la capacité à comprendre et à utiliser le vocabulaire et les structures nécessaires pour s'exprimer au sujet de la structure d'un conte en français (COM).

Remarque

Cette mini-unité est en partie inspirée d'une activité décrite dans *Reading, Writing and Language*, de Marlene et Robert McCracken, publié chez Peguis Publishers Limited (1979).

Durée

L'unité entière peut s'étaler sur quatre ou cinq semaines.

Objectifs généraux et spécifiques

- développer le goût et l'intérêt d'utiliser la langue française à l'oral et à l'écrit. Cet intérêt se manifeste lorsque l'élève :
  - participe volontiers aux discussions tout en montrant qu'il écoute les autres;
  - pose des questions ou exprime son opinion.
- développer la capacité de lire pour se divertir. Cette capacité se manifeste lorsque l'élève :
  - schématise un conte ou le redit en ses propres mots (COM, CRC);
  - fait des prédictions (prévoit les actions des personnages, les résolutions des problèmes rencontrés par les personnages) (CRC);
  - identifie l'idée principale et les détails importants pour schématiser les contes ou faire ressortir la grammaire de ces récits (CRC);
  - réagit aux idées, aux sentiments et aux opinions exprimés (CRC);
  - lit et comprend le vocabulaire et les structures spécifiques aux éléments caractéristiques du conte (COM);
  - reconnaît les éléments de la structure d'un conte (CRC).
- développer la capacité de s'exprimer par écrit en essayant d'écrire pour divertir un public. Cette capacité se manifeste lorsque l'élève :
  - contribue à la rédaction d'un conte possédant les éléments caractéristiques observés dans d'autres contes.

Différents objectifs pour les AEC pourraient être ajoutés, en fonction des activités connexes que l'on choisirait. Prendre alors ces objectifs en considération lors de l'évaluation tout au long de l'unité.

Ressources

Une variété de contes, d'origines diverses. Essayer de se procurer des versions traditionnelles et modernes de contes. Voici quelques titres de contes qui pourraient être utilisés dans cette unité :

- *Boucle d'or et les trois ours.* – Éditions Accord (1989);
- *Le bout du monde.* – Henriette Major. – Les Éditions Héritage (1987);
- *Celle qui ne voulait pas filer.* – Adele Mongan Fasick ; Leslie Elizabeth Watts. – Scholastic (1989);
- *C'est un jeu d'enfant!.* – Freya Littledale. – Scholastic (1987);
- *Julie ou quand les contes s'emmêlent....* – Caroline Pistinier. – L'école des loisirs (1991);
- *La course.* – Béatrice Tanaka. – L'école des loisirs (1990);
- *La grande invasion des Mange-Pierre.* – Daniel Billiet. – L'école des loisirs (1989);
- *Le nouvel habit du directeur.* – Stephanie Calmenson. – Scholastic (1989);
- *La petite poule rouge.* – Les Éditions Accord (1989);
- *La petite poule rousse.* – Scholastic (1986);
- *Pourquoi les moutons frisent.* – Cécile Gagnon. – Les Éditions Pierre Tisseyre (1982);
- *Récits du Saint-Laurent : contes de la tradition orale québécoise transcrits en français d'aujourd'hui.* – André Mareuil. – Les Éditions Paulines (1984);
- *Le roi, les souris et le fromage.* – Nancy Gurney ; Eric Gurney. – L'école des loisirs (1991);
- *Les trois barbichus.* – Scholastic (1984);
- *Les trois petits cochons.* – Éditions Accord (1989);
- *Les trois petits cochons.* – James Marshall. – L'école des loisirs (1989);

Vocabulaire

L'exposition, les personnages, le lieu (les lieux), le temps, l'événement déclencheur, l'intrigue, un problème, une complication, une tentative de résolution, la résolution, le dénouement (la fin), il était une fois, un jour, il y a très longtemps, tout à coup, soudain, alors, puis, à la fin.

Consulter les stratégies intitulées «grammaire de récit» (page 105) et «schématisation de récit» (page 109) pour plus de détails sur les éléments essentiels du récit et sur les termes qui s'y rapportent.

Amorce

En guise d'amorce, lire ou raconter quelques contes aux élèves (consulter les pages 165 à 167 du programme d'études pour plus de détails sur cette stratégie). Porter une attention particulière aux indices qui faciliteront la compréhension : objets concrets, illustrations, mimiques, intonations... On peut également inviter des personnes-ressources à raconter des contes aux élèves. Choisir pour cette introduction des contes célèbres dont les élèves connaissent la trame.

Inviter les élèves à réagir à la lecture ou au récit de ces contes : quelle partie aiment-elles le plus, pourquoi?

Activités d'apprentissage

Dans un premier temps, chercher à mettre en évidence ce que les élèves connaissent des éléments caractéristiques du conte. On peut par exemple :

- demander aux élèves comment s'appelle le genre d'histoires qu'on a lues en introduction. Introduire ainsi le mot «un conte» si les élèves ne le connaissent pas en français et l'inscrire au tableau.

- faire un remue-méninges à partir de la question «qu'est-ce qu'un conte?». Les idées des élèves peuvent être retranscrites sous la forme d'une liste dont on classera les idées par la suite en suivant les directives concernant les activités de classification (voir section sur les «Stratégies et méthodes d'enseignement»). On peut aussi noter les idées sous la forme d'une schématisation de concepts comme le montre l'exemple de la page 172 (COM, CRC). Guider l'activité à l'aide de questions comme «connaissez-vous d'autres titres de contes?» ou «quels sont vos personnages préférés et ceux que vous n'aimez pas?» et «pourquoi aimez-vous ou n'aimez-vous pas ces personnages?» afin d'amener les élèves à envisager divers aspects et à prendre conscience de l'étendue de leur connaissance du sujet;

- faire une lecture plus approfondie de plusieurs contes. Choisir ici des contes moins connus des élèves ou publiés dans des versions qu'elles ne connaissent pas. Lors de ces lectures plus approfondies, on pourra faire des activités telles que :

    - faire anticiper les événements en invitant les élèves à se baser sur diverses connaissances telles que l'interprétation des illustrations, la connaissance d'autres versions du conte lu ou la connaissance de la structure des contes (COM, CRC);

    - faire ressortir les éléments de la grammaire de récit (voir une description de cette stratégie, illustrée d'exemples, pages 105 à 109) (COM, CRC);

Exemple de schéma conceptuel au début de l'unité[1]

---

1 **Remarque :** à ce stade de l'unité, les idées sont souvent exprimées en anglais. Lorsque c'est le cas, l'enseignant suggère les équivalents en français, tout en invitant les élèves à trouver les expressions appropriées en observant les ouvrages exposés.

Remarque

À mesure que se déroulent ces activités – c'est-à-dire lors des activités de prédiction comme lorsqu'on fait ressortir la grammaire de récit – introduire le vocabulaire et les structures nécessaires pour identifier en français les éléments essentiels du conte, ainsi que les expressions introduisant les lieux, le temps, les personnages ou encore les complications (des mots et expressions comme «il était une fois», «tout à coup»).

- faire comparer la grammaire des divers récits (CRC) :
  - présence d'expressions exprimant la situation dans le temps, comme «Il était une fois...» ou un équivalent de cette expression;
  - description des caractéristiques des personnages (VAL) : leurs caractéristiques, ainsi que leurs qualités et défauts souvent extrêmes (très riches, d'une grande loyauté, très courageux, forts ou au contraire ils vivent dans une grande misère ou sont méchants, très paresseux, coléreux);
  - présence d'un chiffre commun à plusieurs contes : le chiffre 3 est souvent utilisé dans un conte par exemple (trois petits cochons, trois ours, le héros doit passer avec succès trois épreuves). Si l'on faisait une unité similaire en étudiant la structure et les caractéristiques des légendes, on pourrait observer que ce chiffre se retrouve dans beaucoup de légendes, mais que le chiffre 4 se retrouve plus fréquemment dans les légendes amérindiennes;
  - présence d'une exposition décrivant les personnages et les situant dans le temps et dans l'espace, d'un élément déclencheur, de complications, de tentatives de résolution du problème par le héros, d'une résolution en fin d'histoire et donc d'un dénouement heureux;
  - utilisation d'un objet magique (le fuseau de la *Belle au bois dormant*, la flûte du *Joueur de flûte*, la porte de la caverne dans *Ali-Baba et les quarante voleurs*).

Activité de réinvestissement

Faire rédiger un conte en suivant les directives de l'expérience langagière. Le déroulement de cette activité est brièvement décrit ci-dessous.

Collecte d'idées

- Préparer trois grandes feuilles. Sur la première, inscrire le titre **Introduction**, et les sous-titres correspondant aux éléments mis en évidence plus tôt (temps, lieux, personnages...). Préparer la deuxième feuille, consacrée au développement, puis la troisième, à la conclusion.

- Au cours d'un remue-méninges, énumérer quelques idées pour chacune des grandes feuilles préparées : personnages, lieux, temps, événements déclencheurs, complications, résolutions.

Rédaction

Diviser la classe en plusieurs groupes. Chaque groupe écrit un conte en s'inspirant des listes d'idées notées sur les grandes feuilles. Chaque élève du groupe doit avoir un rôle bien déterminé : transcrire les idées, guider le passage d'une étape à l'autre dans la rédaction pour que l'on s'assure que tous les éléments caractéristiques du conte soient présents, etc. Pour plus de clarifications sur le travail en groupes coopératifs, consulter les pages 130 à 137 du programme d'études.

Passer le temps nécessaire à la rédaction du texte en respectant les étapes cycliques du processus d'écriture (pour de plus amples détails sur le processus d'écriture, consulter le programme d'études, page 111).

Publier les textes sous forme de livrets ou de grands livres à lire aux élèves de maternelle ou de première année.

Activités connexes et de prolongement

- À plusieurs occasions au cours de l'unité, on pourra planifier des leçons visant l'étude du code linguistique en contexte :
  - l'observation et la comparaison des temps des verbes à l'intérieur des récits;
  - la ponctuation (en présence de dialogues on pourra faire observer l'utilisation des guillemets, des tirets, des points d'exclamation ou d'interrogation par exemple).

  Ces leçons s'adresseront à toute la classe ou à des petits groupes selon les besoins qu'on aura pu observer (PD);

- développer les capacités et valeurs personnelles et sociales en partant des contes lus : dans les contes de fées, les personnages font partie de la catégorie des «bons» ou de celle des «méchants»; les «bons» gagnent et les «méchants» perdent; les faiblesses sont condamnées et les qualités louées... Amener les élèves à observer ce phénomène, puis à établir des comparaisons entre le monde des bons et des méchants dans les contes et dans le monde qui les entoure. Discuter de valeurs telles que le respect d'autrui, l'honnêteté (VAL);

- faire comparer des contes de diverses origines et amener les élèves à se rendre compte des caractéristiques communes aux contes dans diverses cultures (utiliser par exemple les contes *La course*, conte amérindien, *C'est un jeu d'enfant!*, conte norvégien, les *Récits du Saint-Laurent*, contes de la tradition orale québécoise...) (VAL);

- parler de l'animal personnifié, des qualités et des défauts qu'il symbolise dans le conte (VAL), puis se documenter sur cet animal en réalité, sur les attitudes qui lui sont propres. Établir des comparaisons;

- parler du lieu où se déroule le conte de fée, et établir des comparaisons avec notre environnement. Explorer à partir de ces observations la notion de fiction et de réalité;

- amener les élèves à poser des questions sur l'objet magique, puis à se documenter pour répondre à ces questions : A quoi sert un fuseau? Est-ce qu'on utilise encore des fuseaux? Par quoi le fuseau a-t-il été remplacé? Discuter des avantages et des inconvénients de ces divers instruments et machines (côté pratique, utilisation d'énergie) (TEC);

- faire comparer des versions classiques et modernes de divers contes (utiliser un conte comme *Le nouvel habit du directeur* par exemple pour analyser les éléments d'une version moderne d'un conte classique). Mettre ainsi en évidence des aspects tels que l'évolution des rôles masculins et féminins dans la société (VAL), l'évolution de la technologie (TEC), puis faire imaginer une version moderne d'un conte lu en classe.

Évaluation

Tout au long de l'unité, observer, en utilisant des fiches anecdotiques, des grilles d'observation ou des échelles d'appréciation, les éléments suivants :

- le degré d'intérêt des élèves pour les activités (posent-elles des questions, commentent-elles les histoires lues, suggèrent-elles des idées?);

- la compréhension des histoires;

- la compréhension et l'utilisation du vocabulaire et des structures spécifiques aux éléments essentiels du conte;

- le degré de collaboration au cours des diverses activités de groupe.

Mini-unité 2
Les corsaires : 3e année

La préparation à la lecture d'un texte

Introduction

Cette mini-unité démontre comment utiliser certaines des stratégies décrites dans ce document pour préparer les élèves à la lecture indépendante d'un texte. Il s'agit ici d'un texte extrait d'un recueil destiné à des élèves de 3e année, mais la démarche s'adapte pour d'autres textes, à tout niveau.

Les pages qui suivent démontrent en particulier comment l'expérience langagière, dans le cadre d'une unité, peut contribuer à la construction des schèmes appropriés pour aborder cette lecture : préparation ici surtout au niveau des connaissances linguistiques, développées en activant les connaissances antérieures que les élèves ont du sujet.

Le programme d'études recommande l'utilisation de ressources variées. Les textes des recueils de programmes commerciaux d'enseignement du français ne représentent qu'une de ces ressources. Cette unité illustre comment une telle utilisation des textes de programmes commerciaux peut se faire.

Il arrive cependant assez souvent que les textes trouvés dans les programmes commerciaux soient difficiles d'accès aux élèves, surtout en immersion. Ce problème ne fait que s'accentuer à mesure que l'on monte de niveau, d'une part parce qu'il n'y a pratiquement pas de programmes dont les guides pédagogiques sont conçus spécifiquement pour l'enseignement en langue seconde, et peut-être aussi parce que l'on a tendance à penser qu'à partir de la 3e ou de la 4e année, les élèves «savent lire» et qu'il n'est donc pas nécessaire de les préparer à aborder un texte.

Cette unité essaie de démontrer l'importance de cette préparation qui s'applique à **tous les niveaux d'enseignement**.

Ainsi, la démarche qui permet d'amener les élèves à la lecture d'un texte est résumée dans le cadre de cette unité. Cela permet de mettre en parallèle les étapes de cette démarche et les activités de l'unité.

Il faut enfin souligner l'importance de cette démarche pour préparer les élèves à la lecture de textes dans les divers domaines d'étude obligatoires (COM).

Démarche

Pour préparer les élèves de façon adéquate à la lecture indépendante d'un texte en langue seconde, il faut :

- «prévoir» les difficultés qu'elles rencontreront : quelles **connaissances préalables** leur sont nécessaires pour qu'elles puissent utiliser des stratégies de lecture équilibrées leur permettant de construire le sens du texte? Les connaissances dont elles auront besoin peuvent être reliées au sujet, à la langue ou à la structure sous-jacente du type de texte abordé (voir pages 32 à 36 de ce document);

- planifier une activité d'amorce dans le contexte de l'unité, dont le but sera :
  - de mettre en évidence les connaissances préalables des élèves (ce qu'elles savent du sujet, ainsi que le vocabulaire et les structures qu'elles possèdent déjà en français pour s'exprimer sur ce sujet);
  - de commencer à bâtir les connaissances nécessaires à mesure que l'on se rend compte des besoins des élèves.
- planifier le cas échéant des activités supplémentaires qui viseront à introduire les connaissances nécessaires à la lecture du texte :
  - introduction de nouveaux concepts relatifs au sujet, si nécessaire;
  - introduction de vocabulaire et de structures supplémentaires si nécessaire (les activités devraient permettre aux élèves d'**entendre** ces termes et structures d'abord, mais aussi de se familiariser à leur forme écrite – le remue-méninges, la préparation d'étiquettes, la schématisation de concepts sont donc à privilégier...) et devraient viser **la compréhension** de ces termes et structures – activités comportant des indices de compréhension : manipulation d'objets concrets, illustrations, intonations.

On pourra également planifier des activités d'étude du code linguistique ainsi que des activités de réinvestissement qui faciliteront le transfert de ces connaissances :

- faire observer la morphologie des mots introduits : faire faire des rapprochements avec des mots connus, travailler sur les familles de mots;
- renforcer les connaissances d'ordre syntaxique (acquisition d'automatismes pour l'ordre des mots dans la phrase) grâce à l'observation et à la manipulation de phrases en se servant des opérations linguistiques. Consulter les directives pédagogiques du programme d'études pour de plus amples renseignements sur les opérations linguistiques;
- favoriser l'acquisition de vocabulaire en réinvestissant mots et structures dans divers contextes, souvent par l'intermédiaire de l'intégration des matières.

Durée

L'unité entière peut s'étaler sur une période de quatre ou cinq semaines.

Objectifs généraux et spécifiques

- développer le goût et l'intérêt d'utiliser la langue française à l'oral et à l'écrit pour satisfaire diverses intentions. Cet intérêt se manifeste lorsque l'élève :
  - participe volontiers aux activités et aux discussions tout en faisant la preuve qu'il écoute les autres;
  - pose des questions ou exprime son opinion au cours de activités.
- s'intéresser à la sonorité, au rythme et aux structures de la langue française. Cet intérêt se manifeste lorsque l'élève :
  - participe volontiers aux activités sur le poème;
  - perçoit l'effet produit par les jeux sur les sonorités et le rythme dans le poème;
  - réagit aux jeux sur les sonorités et les rythmes dans le poème.
- développer la capacité de lire pour se divertir. Cette capacité se manifeste lorsque l'élève :
  - fait des prédictions (prévoit les actions du personnage du poème) (CRC);
  - réagit aux idées, aux sentiments et aux opinions exprimées (CRC);
  - lit et comprend le texte du poème proposé en activité de réinvestissement.
- reconnaître la lecture comme un processus visant la compréhension. Cette habileté se manifeste lorsque l'élève :
  - utilise les illustrations et le contexte pour interpréter le sens d'un texte (COM);
  - applique ses connaissances antérieures pour interpréter le sens d'un texte (COM);
  - utilise les diverses entrées en lecture de façon équilibrée pour comprendre le sens du poème (COM, CRC).
- développer la capacité de s'exprimer par écrit en essayant d'écrire pour divertir un public. Cette capacité se manifeste lorsque l'élève :
  - contribue aux activités de rédaction de l'histoire de corsaires;
  - contribue à l'organisation des idées du texte en paragraphes;
  - contribue à la rédaction d'un texte ayant une introduction, un développement et une conclusion;
- travailler en coopération dans le cadre de diverses situations. Cette aptitude se manifeste lorsque l'élève (VAL) :
  - respecte les idées et la façon de s'exprimer d'autrui;
  - réagit de façon positive et constructive aux idées, aux opinions et aux interprétations d'autrui;
  - collabore avec ses camarades tout au long des étapes du processus d'écriture;
  - écoute les autres partager leurs idées au cours des activités de groupe (discussion, remue-méninges, lecture partagée ou rédaction collective).

Différents objectifs pour les AEC pourraient être ajoutés, en fonction des activités connexes que l'on choisirait. Prendre alors ces objectifs en considération lors de l'évaluation tout au long de l'unité.

Ressources

- *Jérôme et le bateau magique.* – Katherine Holabird. – L'école des loisirs (1991);
- *Grand-mère et les pirates.* – Phoebe Gilman. – Scholastic (1990);
- *Maurice et les pirates.* – Dieter Wiesmuller. – L'école des loisirs (1989);
- *Piro et la chasse au trésor.* – Kurt Baumann. – Éditions Nord-Sud (1986);
- *Les pirates.* – Peter Alfaenger. – Éditions Hurtubise HMH (1984).
- inclure également parmi les ressources **des chansons** dont le thème et le vocabulaire sont reliés aux thèmes et au vocabulaire du texte (les corsaires, les bateaux, les marins, la mer, la pluie, les rêves);
- des objets pour le «Coin des corsaires» (voir page 183);
- «Sous la pluie»[1], texte fourni plus loin, ainsi que les directives pédagogiques qui l'accompagnent, également fournies plus loin[2].

Vocabulaire

Le vocabulaire relié au thème des corsaires : un navire, un voilier, un naufrage, un trésor enfoui, les corsaires, braver les mers, jeter l'ancre, piller, le pont, le mât, la voile, la proue, la poupe, un mousse, un moussaillon, un parchemin, une longue-vue...

Amorce

En amorce à cette unité, on peut planifier des activités comme celles qui suivent :

- arriver un matin avec un bandeau noir qui couvre l'oeil (ou arriver déguisé en pirate...). Les élèves ne manqueront pas de poser des questions comme : «Pourquoi tu es habillée comme un pirate?». Elles connaissent le mot «pirate» en français pour l'avoir entendu à propos des costumes d'Halloween et parce qu'il ressemble au mot anglais. Leur expliquer qu'on va aborder le thème des «corsaires» au cours de la prochaine unité et qu'«un corsaire» est un autre mot pour dire «un pirate». Commencer à utiliser ce terme à la place du mot «pirate» : à force de l'entendre, les élèves commenceront à l'utiliser elles-mêmes;

- lire aux élèves l'histoire de *Jérôme et le bateau magique* (ou une autre histoire reliée à ce thème) en leur faisant observer les illustrations, anticiper les scènes et les événements et en suscitant leurs réactions (COM, CRC);

- indiquer que cette lecture marque le début d'une unité sur les corsaires. Leur dire qu'au cours de cette unité, la classe va lire plusieurs histoires dans lesquelles des enfants imagineront des rencontres avec des pirates (par exemple *Grand-mère et les*

---

1 Danheux, Pol ; Rainville-Pépin, Micheline. *D'images en mots, Français 3e année*. Modulo Éditeur (1985), p.24. Reproduit avec l'autorisation de Modulo Éditeur.

2 Boisvert, Suzanne ; Lemaire-Caya, Aline. *D'images en mots : Guide de l'enseignante. Français 3e année*. Modulo Éditeur (1985), page 46. Reproduit avec l'autorisation de Modulo Éditeur.

pirates, *Maurice et les pirates*, *Piro et la chasse au trésor*) et qu'on pourrait aussi essayer d'écrire une histoire sur ce thème.

- monter une **banque d'objets** relatifs au thème des corsaires : en prenant soin d'écrire au préalable une lettre pour prévenir leurs parents, demander aux élèves d'amener des objets (ou des images diverses) qui leur font penser aux corsaires, pour préparer un coin qu'on appellera le «Coin des corsaires». Les élèves apporteront filets de pêche, maquettes de voiliers, coffrets à bijoux qui ressemblent à des coffres au trésor, chemises de marin, ancre, parchemin, longue-vue;

- chaque élève pourra présenter l'objet qu'elle aura apporté en utilisant une phrase telle que :«J'ai amené un(e) _____; ça me fait penser aux corsaires parce que ...». L'enseignante peut également amener un objet et servir de modèle aux élèves en le présentant. Encourager les élèves à poser des questions à propos des objets apportés;

- commencer à monter une **banque de mots** relatifs au thème : à mesure que les objets apportés sont présentés, préparer des étiquettes qui les identifieront lorsqu'ils seront placés dans le Coin des corsaires – table où resteront exposés tous ces objets étiquetés jusqu'à la fin de l'étude du thème (ne pas oublier les déterminants devant les noms : **un** bateau, **une** longue-vue);

- lire d'autres livres sur les pirates, observer les illustrations de ces livres, apprendre des chansons et à mesure que l'on rencontre des termes et structures au cours de ces activités, ajouter des mots à la banque de mots amorcée plus tôt :
  - synonymes de certains mots : un bateau, un navire, un voilier...;
  - ajout de termes correspondant aux parties d'un navire : la voile, le mât, le pont, la proue, la poupe;
  - ajout de verbes, adjectifs et structures syntaxiques tels que : braver la tempête ou braver la mer, jeter l'ancre, piller, braves, courageux, forts.

Activité de production écrite

Demander aux élèves si elles aimeraient écrire une histoire de corsaires. La publierait-on? Quel serait le public visé et quel format voudrait-on adopter pour la publication de cette histoire?

Cette activité suit les étapes d'une séance d'expérience langagière et illustre les directives données sur cette stratégie dans les pages 87 à 96.

Collecte des idées

- commencer par faire des schématisations de récits avec plusieurs des histoires lues plus tôt (voir page 109 pour une description de cette stratégie). Faire observer et comparer les schématisations de récits afin de mettre en évidence les éléments qui reviennent très fréquemment dans ces histoires (COM, CRC) : des enfants qui s'imaginent ou rêvent qu'ils rencontrent des pirates, les valeurs sociales associées aux personnages (VAL), la recherche d'un trésor en utilisant un message codé sur une carte faite de parchemin, la description des pirates...

Remarque

La préparation du «Coin des corsaires», les observations d'illustrations, les lectures et les schématisations de récit sont autant d'expériences communes vécues par les élèves et à partir desquelles débuteront les activités de pré-écriture et d'écriture de cette histoire. Elles offrent une source d'inspiration à partir de laquelle on trouvera d'autres idées et le processus de création s'en trouvera facilité.

- faire alors un remue-méninges avec tout le groupe. Chercher des idées pour écrire une histoire de corsaires : Quels pourraient être les personnages? Où se déroulerait l'histoire? Que feraient les personnages? Où iraient les personnages? Quelle intrigue pourrait-on avoir? Comment se terminerait l'histoire?;

- au cours de ces activités, suggérer les termes français que les élèves n'ont pas encore rencontrés et amener les élèves à utiliser des outils de référence si elles ne se souviennent pas de termes et expressions déjà rencontrés. Si par exemple une élève dit : «Un trésor de un sunken ship!», demander à l'élève si elle se souvient dans quelle histoire on a vu cette expression ou si elle peut la retrouver affichée quelque part dans la classe. Écrire alors l'expression appropriée : «un trésor venant d'un bateau qui a fait naufrage».

Rédaction

Arrivées à ce niveau, les élèves devraient avoir commencé à assumer le rôle de scripteur dans des activités de groupe basées sur l'expérience langagière. C'est le format que l'on devrait adopter pour la rédaction de cette histoire, en procédant selon les étapes suivantes :

- diviser la classe en groupes qui écriront chacun une histoire;
- encourager les élèves à s'inspirer des idées suggérées au cours du remue-méninges et à en ajouter si elles le veulent;
- sélectionner des objectifs reliés aux habiletés coopératives en fonction des besoins des élèves;
- planifier des entretiens avec chaque groupe en fonction des besoins;
- encourager l'utilisation de cartes d'autocorrection (voir pages 210 à 236) en fonction des besoins identifiés.

Veuillez consulter les pages 130 à 137 du programme d'études pour de plus amples renseignements sur le travail en groupes coopératifs.

Activité de réinvestissement

On aborde pour cette activité la lecture indépendante du poème trouvé dans le recueil de textes de la collection *D'images en mots*, reproduit à la page suivante.

Sous la pluie

Sous la pluie, sous mon parapluie,
Je sautille, je chantonne et je ris.
Sous la pluie, sous mon parapluie,
Je rêve d'un naufrage, d'un trésor enfoui.

À la tête des corsaires,
J'ai bravé toutes les mers.
À la proue de mon navire,
J'ai entendu rire !

Sous la pluie, sous son parapluie,
Amusé et moqueur, Jean sourit :
« Descends du balcon, moussaillon,
Allons faire les commissions. »

Les mots et expressions qui auraient pu poser des problèmes de compréhension et de lecture aux élèves si elles n'avaient pas été préparées à la lecture de ce poème grâce aux activités de début d'unité peuvent être les suivants :

- pour le vocabulaire relié au thème des corsaires : un naufrage, un trésor enfoui, les corsaires, braver les mers, la proue, un navire, un moussaillon;
- le vocabulaire relié aux jeux et activités des enfants sous la pluie (pour établir un lien avec le jeu auquel se livre le petit garçon) : je sautille, je chantonne;
- d'autres mots : moqueur, faire des commissions.

Remarque
Cette liste variera en fonction du niveau de la classe, des expériences vécues par les élèves, des thèmes abordés précédemment, etc.

Les activités qui ont précédé la lecture de ce poème dans l'unité ont familiarisé les élèves à un grand nombre de ces mots :

- les objets du Coin des corsaires, les images des livres lus, les histoires lues aux élèves, les listes de mots élaborées au cours de ces activités, la rédaction de l'histoire de pirates ont contribué à l'acquisition des mots et expressions reliés au thème des corsaires;
- les discussions à propos des histoires lues et la comparaison des schématisations de récits qui ont précédé la rédaction de l'histoire de pirates par les élèves, ainsi que les discussions abordant les jeux d'enfants sous la pluie, auront pu préparer les élèves à la compréhemsion du passage du monde de la réalité à celui du rêve dans le poème.

Les élèves auront enfin à se servir de stratégies de lecture diverses pour lire et comprendre des mots comme «moqueur», «sautille» ou encore «chantonne» (CRC, AUT).

On se basera en partie sur les directives données par le guide de l'enseignante (voir texte reproduit en fin d'unité) pour les activités précédant la lecture comme pour les activités d'exploitation du texte. On peut par exemple suivre les étapes suivantes :

- faire prédire le contenu du poème en invitant les élèves à se baser sur le titre et sur l'illustration qui accompagne le texte;
- demander aux élèves si elles aiment aller jouer sous la pluie, pourquoi, qu'est-ce qu'elles aiment faire sous la pluie, est-ce que la pluie leur donne envie de danser ou de sauter parfois, est-ce qu'ils courent en avalant des gouttes d'eau, est-ce qu'elles font semblant parfois d'être sur un bateau, dans une tempête;
- inviter les élèves à faire une première **lecture silencieuse** en utilisant diverses stratégies de lecture (CRC, AUT). Susciter leurs réactions : ont-elles aimé ce poème, ont-elles eu des difficultés à le lire; si oui, à quel endroit? Leur demander quelles stratégies elles ont utilisées pour comprendre les mots difficiles.

Afin d'approfondir la compréhension du poème, on peut utiliser les directives du guide de l'enseignante accompagnant ce texte, reproduites ci-dessous, ou y substituer des activités comme celles que nous proposons à la page 188.

«D'images...

- Sur quel objet le garçon est-il assis? (un coffre au trésor). À quoi servent les trous sur le devant? (les serrures; le coffre est fermé à clé). Quel pourrait être le métier du garçon si l'on se fiait à ses vêtements? (faire nommer l'ancre; le chandail à barres caractéristique des marins). Identifier les deux petites bêtes dans le coin droit de l'illustration (des vers). Pourquoi ne sont-ils pas dans la terre? (il pleut beaucoup; ils sortent de la terre quand leurs galeries sont remplies d'eau).
- Mettre en parallèle le parapluie et l'ancre sur le chandail (après la lecture du poème). Y a-t-il un rapport entre les deux objets? (l'eau). Faire ressortir le caractère poétique de leur association. Le jeune garçon est sous la pluie; la pluie le fait rêver à la mer, aux bateaux, aux pirates, etc. À partir de divers objets, tenter de faire de telles associations sur le mode de la rêverie.

...en mots

- Expliquer les mots plus difficiles du texte (sautille, chantonne, naufrage, enfoui...).
- «**La proue**»: l'avant d'un navire. (L'arrière du navire s'appelle la **poupe**, le côté gauche s'appelle **bâbord**; le côté droit, **tribord.**) Suggérer aux enfants de s'imaginer capitaines de bateaux à la recherche d'une île au trésor. L'enseignante leur demande de se «diriger» vers la droite, par exemple; ils trouvent le terme correspondant («à tribord»). On pourrait aussi bander les yeux d'un enfant et le diriger vers un «Trésor caché» en lui donnant de telles consignes.
- Faire remarquer les assonances des vers. Après la lecture, demander aux enfants d'expliquer le sens du poème. (Il n'est pas facile à saisir après une seule lecture.) Faire lire lentement le 1er et le 9e vers. Qu'est-ce qui est différent? (mon, son). Reconstituer le sens progressivement à partir des hypothèses formulées: dans les deux premières strophes, c'est le narrateur (le garçon rêveur) qui s'exprime; dans la dernière strophe, un second personnage intervient (Jean). Il rappelle son ami à la réalité (faire les commissions).»

- exploiter le rythme du poème; faire observer la différence entre la longueur des vers de la première et de la dernière strophe, et la longueur des vers de la deuxième strophe : faire frapper dans les mains pour chaque syllabe prononcée dans ces vers, et faire compter le nombre de fois où on a frappé dans les mains (NUM); faire observer, en relisant le poème à voix haute, que le rythme de la deuxième strophe est plus rapide (c'est la partie du poème qui correspond à l'aventure «vécue» dans la rêverie). Pour mieux faire comprendre le sens du poème, dresser un tableau de trois colonnes; inscrire les titres des colonnes : 1re strophe, 2e strophe et 3e strophe; pour chacune des colonnes, faire répondre aux questions : Où? Qui? Comment? Quoi? On peut aussi grouper les élèves et demander à chaque groupe de dessiner ce qui se passe dans une des strophes;

- préparer un choeur parlé (voir les pages 148 à 150 du programme d'études pour de plus amples détails sur cette stratégie : objectifs, déroulement et pistes d'évaluation.

Activités connexes

Les activités suivantes pourraient faire partie de cette unité :

- intégrer les matières pour favoriser l'utilisation du vocabulaire et des structures dans divers contextes (COM) : lier à la préparation de ce texte :

    - le thème des pirates : leur style de vie, leurs habitudes. À partir d'histoires comme *Jérôme et le bateau magique* ou *Grand-mère et les pirates*, explorer le thème des femmes pirates (chercher des informations relatives à de célèbres femmes pirates (VAL) et aborder la notion de discrimination;
    - le thème du cycle de la pluie, ou celui des trois états de l'eau, en sciences;
    - le thème des moyens de transports (envisager d'aborder ce thème du point de vue de l'évolution technologique des moyens de transports) (TEC);
    - relier à l'idée de carte d'une île au trésor l'étude des cartes, des plans, et des graphiques, des symboles utilisés dans ces documents.

- apprendre des chansons dont le thème ou le vocabulaire est relié aux thèmes sur lesquels on travaille. Par exemple :

    - *Qu'est-ce que tu vois*[3]? de Jean Naty-Boyer. Chanter la chanson en mimant. En exploiter le texte : écrire la deuxième strophe de la chanson et cacher certains des mots répétés; faire deviner aux élèves les mots cachés («vois», «un» devant «homme», «sa» devant «femme», etc.); faire créer de nouvelles strophes pour cette chanson en gardant comme point de départ les parties qui sont répétées, et en effectuant des substitutions; chanter la nouvelle version de cette chanson;
    - *Tourne, tourne*[4] de Eric Le Collen sur le thème de la pluie.

---

[3] Naty-Boyer, Jean. *Chansons à gestes*. Album No,1. Éditions musicales Audivis.

[4] Le Collen, Eric. *La maison des comptines*. Unidisc. Distribution Audivis (1983).

Évaluation

Utiliser des fiches anecdotiques, des grilles d'observation ou des échelles d'appréciation pour consigner des observations relatives aux aspects suivants :

- le degré d'intérêt des élèves pour les activités (posent-elles des questions, commentent-elles les histoires lues, suggèrent-elles des idées?);
- la compréhension et l'utilisation du vocabulaire et des structures reliés au thème des corsaires;
- la capacité de s'exprimer au sujet des corsaires;
- la capacité de se servir de connaissances antérieures pour construire le sens du poème;
- la réaction au jeu des sonorités et du rythme dans les activités reliées à la lecture du poème;
- le degré de collaboration au cours des diverses activités de groupe.

Activités liées à la publication

La publication d'un texte

Publication de textes et lecture

Lorsque les élèves publient les textes qu'ils écrivent, soit collectivement, soit individuellement, ils les polissent, les révisent, en corrigent les fautes, et ont l'occasion de les lire, ce qu'ils font généralement avec plus de confiance et d'intérêt que lorsqu'ils lisent dans un recueil de textes.

Le fait de publier implique donc que l'élève développe des connaissances diverses sur la langue française (acquisition et enrichissement du vocabulaire, renforcement de structures idiomatiques), et sur les règles de l'écriture (notion de séquence d'événements et d'organisation des idées, orthographe d'usage et grammaticale, ponctuation). La lecture et l'observation des textes lus jouent un rôle primordial dans l'acquisition de ces notions. Le développement de l'habileté à lire et celui de l'habileté à écrire sont en constante interaction.

Pourquoi publier?

La publication des textes permet, en plus des raisons énoncées ci-dessus :

- d'aider les élèves à se considérer comme des auteurs;
- de rédiger des textes pour répondre à des intentions de communication authentiques et naturelles (COM);
- de donner l'occasion aux élèves de partager leurs productions écrites avec un public authentique : leurs camarades, leurs parents, des élèves d'une autre classe (COM);
- de faire prendre conscience aux élèves du fait que «l'écrit reste», et du fait que l'on peut avoir plaisir à relire ce que l'on a écrit ou à revivre un événement par la lecture d'un texte qui le raconte;
- de développer graduellement chez les élèves la conscience du fait que l'on peut écrire pour autrui, pour des lecteurs, puis de prendre graduellement conscience des caractéristiques et des besoins de ces derniers (COM).

Varier les divers aspects de la publication

Le médium utilisé pour illustrer un texte, la musique d'accompagnement d'un texte «mis en scène», la couleur, la texture de l'illustration, ou encore le mouvement, sont autant d'aspects qui viennent soutenir l'expression écrite.

En immersion, tous ces éléments jouent un rôle d'autant plus important qu'ils **véhiculent du sens**, et comportent des indices de compréhension. Par exemple :

- le rythme de la musique d'accompagnement peut aider l'auteur à exprimer l'émotion qu'il rattache à l'événement ou à l'objet décrit, et peut également aider l'auditeur à comprendre le sens du discours entendu;

- la couleur et la précision des détails de l'illustration permettent à l'auteur de renforcer sa description, et au lecteur, en langue seconde surtout, de saisir le sens de mots nouveaux qu'il lit ou qu'on lui lit.

Il importe donc :

- de faire observer l'effet produit par ces éléments lorsqu'on lit des livres de la littérature de jeunesse ou de littérature enfantine, lorsqu'on regarde une émission télévisée ou un spectacle, etc.;

- d'encourager l'élève à exprimer (par le dessin, la parole, le mouvement, etc.) ses réactions, ses associations d'idées, ses sentiments lorsqu'il entend un morceau de musique (COM);

- d'encourager l'élève à expérimenter avec ces divers éléments lors de la publication des textes écrits en classe;

- de faciliter la diversification des moyens de publier en réservant un endroit de la classe à la publication : papiers et crayons de différentes couleurs, ciseaux, échantillons de papiers peints, chutes de tissus, fils et laines de diverses couleurs et épaisseurs, chutes de dentelles et de galons, peintures, etc. ne sont que quelques exemples des matériaux qui pourraient s'y trouver. Penser à l'utilisation de l'ordinateur tant pour la rédaction que pour l'illustration.

Les pages qui suivent décrivent quelques-unes des nombreuses possibilités à explorer lors de la publication de textes.

Livrets

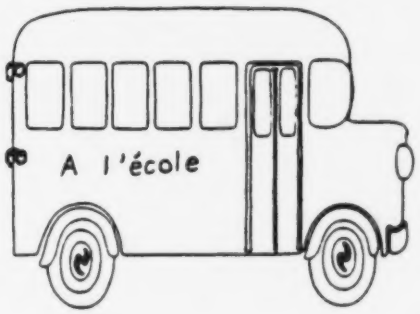
Explorer différentes façons de faire un livret :

- agrafer des feuilles et faire une couverture avec un échantillon de papier peint découpé à la taille des feuilles;

- plier une longue feuille en accordéon pour faire un livret-accordéon;

- faire des livrets à illustrations en relief (en découpant certaines parties, en collant des bandes à l'arrière, etc.);

- donner au livret une forme qui correspond au thème de l'histoire, comme le montrent les exemples ci-dessous. Vous trouverez en annexe quelques formes reproductibles pour faire des livrets. Photocopier autant de formes avec lignes que nécessaire : ce n'est pas le nombre de lignes disponibles qui détermine la longueur du texte, mais bien la longueur du texte qui détermine le nombre de copies à faire.



Grands livres

Consulter les pages 136 à 138 pour de plus amples détails sur l'utilisation du grand livre. Quelques idées pour leur publication :

- utiliser des échantillons de papier peint pour la couverture des grands livres;
- donner des formes variées aux grands livres;
- illustrer à la peinture, avec des collages de coupures de revues, des mélanges de collages et de dessins, des collages de figures géométriques, des mélanges de morceaux de tissus et de dessins.

Livres-cassettes

- faire préparer la lecture du texte par quelques élèves (voir pages 131 à 133);
- quand les lecteurs sont prêts, enregistrer leur lecture sur cassette. Si le livre-cassette est destiné à des lecteurs débutants, enregistrer un signal sonore tel qu'un tintement de clochette pour signaler le passage à la page suivante;
- joindre la cassette à une version du texte publié sous forme de livret, et mettre le tout dans une grande enveloppe portant le titre, le nom des auteurs et la date de publication, et faire illustrer l'enveloppe.

Vidéo

Avec de jeunes élèves, faire un spectacle avec mise en scène sur bande vidéo est un long processus. Penser à des alternatives plus simples, telles que :

- filmer un élève qui tourne les pages d'un grand livre dont le texte est lu par quelques-uns de ses camarades;
- filmer chaque élève à côté de l'affiche sur laquelle il a écrit et illustré une phrase de l'histoire (suivant du doigt à mesure qu'il lit par exemple);
- faire une murale dans un corridor de l'école en affichant les «pages» de l'histoire et filmer des élèves en train de lire cette murale, etc;

Avant la publication d'un texte selon cette technique, on peut faire regarder une vidéo aux élèves, puis au cours d'un remue-méninges, planifier les divers aspects de l'élaboration de la vidéo (CRC) : Pour la musique de fond, utilisera-t-on un morceau de musique enregistré ou un accompagnement musical fait par les élèves eux-mêmes? Combien de lecteurs y aura-t-il? Y a-t-il besoin d'un narrateur et de lecteurs pour divers personnages? Aura-t-on besoin de certains bruits de fond tels que le moteur d'une voiture ou des chants d'oiseaux?

- afficher la répartition des tâches et domaines de travail;
- faire participer les élèves à la répartition des tâches (VAL, AUT). Le cas échéant, impliquer les parents;
- sensibiliser les élèves à la musique de fond qui peut accompagner la vidéo; les exposer à une variété de rythmes, d'instruments, de styles et leur faire exprimer leur réactions; recueillir les idées de musiques d'accompagnement au cours d'un remue-méninges (CRC);
- avant l'enregistrement, faire préparer la lecture du texte par quelques élèves, ou faire préparer la lecture de sa propre phrase à chaque élève (voir pages 131 à 133 pour la préparation de la lecture à voix haute pour un public);
- adapter la fiche d'auto-évaluation de la page 132 en fonction du texte, pour aider les élèves à identifier les aspects à retravailler dans leur lecture;
- demander l'aide de parents volontaires pour filmer le projet si nécessaire.

Diaporama sonorisé[1] après avoir fait un livre illustré

«Chaque élève doit illustrer au moins une phrase de l'histoire, ce qui lui confère un rôle important dans la production du livre collectif.

Par la suite, les élèves créent un diaporama sonorisé basé sur le contenu de l'histoire collective. Ce sont les dessins des élèves qu'on utilise comme diapositives et non des photographies. Voici, en bref, la technique utilisée pour la réalisation de ce diaporama.

Matériel requis

- cadres à diapositives;
- papier à lettres très mince;
- crayons feutres indélébiles à pointe très fine;
- huile pour bébé.

Tout comme pour le livre collectif, chaque élève est responsable de l'illustration d'une phrase de l'histoire. Dans les limites du cadre à diapositives, chaque élève doit illustrer sa phrase sur le papier à lettres et colorier ensuite son dessin avec des crayons feutres. Le papier est ensuite imbibé d'huile pour bébé et séché à l'air.

Finalement, les élèves assemblent les diapositives, les placent en ordre dans le carrousel et préparent leur bande sonore. On peut présenter ce diaporama à une autre classe.

Note : il est possible d'utiliser, à la place du papier à lettres imbibé d'huile pour bébé, du plastique transparent pour acétates.»

---

1 Babin, Carolle ; Fallon, Gérald. *L'expérience langagière, une autre possibilité pour le développement de l'habileté à écrire en situation d'immersion française*. Éditions Études Vivantes (1987) page 39. Reproduit avec l'autorisation des Éditions Études Vivantes.

Dessin animé

Technique no.1

Matériel requis :

- boîte en carton (pour le «poste de télévision»);
- longue bande de papier;
- crayons de couleur ou tout autre matériel nécessaire pour illustrer.

Déroulement :

- découper un rectangle aux bords arrondis sur la boîte en carton, pour imiter l'écran d'un poste de télévision;

- faire une fente de chaque côté de l'écran de télévision;

- préparer la bande de papier : sa largeur doit être tout juste inférieure à la hauteur de la fente du poste de télévision, et sa longueur doit permettre d'y coller autant de feuilles de papier qu'il y a de pages dans l'histoire, plus une page d'introduction (titre, noms des auteurs, date, etc.) et une page sur laquelle on écrira le mot «fin»;

- chaque élève écrit et illustre une phrase du texte sur une feuille de papier;

- coller les feuilles ainsi préparées par les élèves, dans l'ordre du déroulement de l'histoire, sur la grande bande de papier;

- enrouler la bande de papier sur un rouleau d'essuie-tout vide (fixer sur le rouleau l'extrémité de la bande où se trouve la dernière page, puis enrouler);

- passer dans la fente au bord de l'écran l'extrémité de la bande correspondant au début de l'histoire;

- dérouler le «dessin animé» pendant que des élèves font la lecture du texte (consulter les pages 131 à 133 pour de plus amples détails sur la préparation à la lecture à voix haute pour un public).

Technique no.2

Utiliser cette technique surtout pour des histoires dont la scène ne change pas, pour éviter d'avoir à «changer l'écran de télévision». Par exemple : toute l'histoire se déroule près d'un arbre, dans la parc, au bord du lac.

Cette technique se prête aussi bien à une narration qu'à un dialogue.

Matériel requis :

- boîte en carton (pour le «poste de télévision»);
- feuille de papier épais;
- crayons de couleur ou tout autre matériel nécessaire à l'illustration;
- un aimant en fer à cheval;
- de petits aimants, ou des trombones métalliques.

Déroulement :

- découper un rectangle aux bords arrondis sur la boîte en carton, pour imiter l'écran d'un poste de télévision;

- sur la feuille de papier épais, un ou deux élèves dessinent la scène où se déroule l'histoire;

- d'autres élèves préparent la lecture du texte (consulter les pages 131 à 133 pour de plus amples détails sur la préparation à la lecture à voix haute pour un public);

- adapter la fiche d'auto-évaluation de la page 132 en fonction du texte, pour aider les élèves à identifier les aspects de leur lecture à voix haute qu'ils pourraient retravailler;

- un élève ou deux dessinent et colorient les personnages, animaux, et peut-être objets qui, dans l'histoire, se déplacent; ils les découpent et fixent au verso de chaque forme découpée, un petit aimant ou un trombone métallique;

- déplacer les formes munies de petits aimants en faisant glisser l'aimant en fer à cheval en arrière du papier fixé à l'écran, selon les actions décrites dans le texte;

- présenter le spectacle aux parents d'élèves, à une autre classe, ou à toute l'école lors d'une assemblée.

Spectacle de marionnettes

- matériel à mettre à la disposition des élèves pour la confection de marionnettes : bâtonnets pour crème glacée, chutes de tissus, perles, boutons, bouts de laine, tasses en papier, rouleaux d'essuie-tout ou de papier toilettes vides, sacs en papier, moules à muffins en papier, cure-pipe, ouate, etc.;

- le cas échéant, amener les élèves à effectuer les changements nécessaires au texte pour qu'il puisse être présenté comme spectacle de marionnettes;

- quelques élèves peuvent préparer la lecture du texte (consulter les pages 131 à 133 pour de plus amples détails sur la préparation à la lecture à voix haute pour un public); les élèves peuvent également apprendre leur texte;

- les marionnettes peuvent être actionnées par les élèves qui disent le texte, ou par d'autres;

- les spectacles de marionnettes improvisés, spontanés, font partie du jeu quotidien des enfants et viendront s'ajouter à des spectacles préparés avec texte à l'appui.

Mise en place de structures

Introduction

Les activités des pages qui suivent sont décrites hors de contexte. L'enseignant devra les adapter et les replacer dans le contexte d'unités dont le thème en justifie l'utilisation. Elles prennent leur source dans des expériences vécues par les élèves, par exemple, ou dans des lectures faites en classe. Elles consistent à effectuer des substitutions ou des additions à partir de phrases prononcées par les élèves ou trouvées dans des textes.

Ces activités sont basées sur l'expérience langagière, approche décrite dans les pages 85 à 96 de ce document. On peut également se référer aux pages 177 à 179 du programme d'études pour plus de détails sur la manière de procéder à la rédaction de textes à structure répétitive inspirés de modèles de base.

Les exercices de substitution ou d'addition peuvent être très rapides (certains peuvent ne durer que quelques minutes), mais doivent être fréquents; les élèves aiment bien faire ce genre d'exercices quand on écrit la phrase de base sur une bande de papier que l'on découpe en groupes de mots. On effectue alors des substitutions ou des additions avec les étiquettes ainsi fabriquées et d'autres cartes-éclair préparées lors d'unités précédentes.

On peut faire des exercices de substitution ou d'addition oralement, mais il faut essayer de faire souvent suivre ces exercices d'une activité écrite. Voici quelques exemples :

- préparer de grandes affiches illustrées sur lesquelles l'expression idiomatique est mise en valeur par rapport au reste du texte (écrite en rouge, par exemple);
- écrire des textes à structure répétitive ou cumulative en partant des phrases créées au cours de l'exercice de substitution. Lire ces textes aux élèves, leur en faire écouter des enregistrements au centre d'écoute, les faire lire par les élèves à leurs parents ou à d'autres classes;
- faire des mobiles à accrocher dans la classe; au recto se trouve l'expression fautive, barrée d'une croix rouge, et au verso l'expression correcte[1].

Au cours d'activités comme celles des pages qui suivent, on acceptera que les élèves fassent preuve d'imagination et suggèrent des phrases un peu farfelues (CRC). Les histoires n'en seront que plus originales et plus amusantes.

---

[1] Pour d'autres idées sur la mise en place de structures, consulter le document *Français parlé : immersion 2e et 3e années – leçons pour la correction et la mise en place de structures*. Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (1987). Si ce document ne se trouve pas déjà dans votre école, vous pouvez vous en procurer des exemplaires supplémentaires au Book Bureau, 1330 rue Winnipeg, Regina, Saskatchewan, S4R 1J6, Tél : (306) 787-5993. Le numéro de commande est le 3711 et le prix est de 8,20$.

Avoir faim

- dans le cadre d'une unité sur la nutrition, demander aux élèves ce qu'ils mangent le matin;
- écrire leurs réponses au tableau;
- leur proposer d'utiliser ces phrases pour écrire l'histoire d'un personnage qui a un énorme appétit;
- sur une grande feuille, écrire par exemple la phrase : «Le matin, je mange **un** oeuf.»
- en bas de la feuille, écrire : «Et si j'ai très faim...»;
- en haut d'une deuxième feuille, écrire : «Je mange **deux** _____.» (Compléter cette phrase en fonction des suggestions des élèves : deux rôties, deux oranges, deux saucisses, etc.);
- en bas de cette feuille, écrire : «Et si j'ai très faim...»;
- faire illustrer chaque page;
- cette histoire aura une structure cumulative : chaque page reprend le contenu de la page précédente, puis on ajoute un groupe de mots en substituant à chaque chiffre, celui qui le suit, et à chaque aliment, un autre aliment suggéré par les élèves;
- la dernière page de cette histoire pourrait se terminer par une question, ou des points de suspension, invitant ainsi les élèves à imaginer une suite, peut-être même à écrire une deuxième histoire (par exemple : «et si j'ai soif, sais-tu ce que je bois?»).

Avoir peur

- apprendre la chanson *Qui a peur du grand méchant loup?* (sur l'air de *Who's Afraid of the Big Bad Wolf?*) :
  Qui a peur du grand méchant loup?
  C'est pas nous, c'est pas nous!
- faire des substitutions à partir de cette chanson en reprenant le vocabulaire d'un thème ou en faisant associer des mots qui riment. Voici une suggestion de modèle :
  Qui a peur _____?
  C'est pas _____, c'est pas _____!
- on en viendra à la rédaction d'un texte comme celui-ci :
  Qui a peur des petites souris?
  C'est pas Stéphanie, c'est pas Stéphanie!
  Qui a peur des éléphants?
  C'est pas Jonathan, c'est pas Jonathan!

- on peut continuer à faire des substitutions de façon à faire utiliser l'expression «avoir peur» à la première personne du singulier – que les élèves utilisent plus souvent; demander, par exemple, si les élèves ont peur de dormir dans le noir; reprendre la réponse d'un élève et l'écrire : «Moi, j'ai peur de dormir dans le noir»;

- écrire et illustrer chacune des phrases de cette histoire sur une feuille.

Chez moi

- dans le cadre d'une unité sur les animaux domestiques (ou les animaux de la ferme ou du zoo), faire rédiger une histoire à structure répétitive en partant d'une phrase de base comme : «J'aime les animaux. Chez moi, j'ai ...»;

- faire un remue-méninges pour trouver des noms d'animaux. Accepter toute réponse : un chien, un oiseau, tout autant qu'un chameau, un singe, un éléphant, un tigre, un serpent, un dinosaure);

- sur la première page on écrira la phrase «J'aime les animaux.» Sur chacune des autres pages, les élèves dessineront le jardin ou une pièce de leur maison et l'animal qu'ils ont ou aimeraient avoir. Ils écriront sur leur page la phrase «Chez moi, j'ai ...» en utilisant le nom de l'animal qu'ils auront dessiné, puis signeront leur page.

Ce n'est pas; il n'y a pas de

- cette activité peut se dérouler dans le cadre d'une unité sur la maison et les différents types d'habitations;

- dessiner un rectangle sur une grande feuille et dire : «Voici une maison»;

- les élèves réagiront en disant quelque chose comme «That's not une maison!»;

- demander pourquoi ce n'est pas une maison (il faut un toit, une porte, des fenêtres);

- écrire alors en bas de la page :
  «Mais non,
  ce n'est pas une maison!
  Il n'y a pas de toit»;

- sur une deuxième feuille, dessiner le même rectangle, mais ajouter un toit dessus; dire encore, en écrivant la phrase : «Voici une maison»;

- tant que les élèves contredisent l'enseignant, écrire en bas de page :
  «Non, ce n'est pas une maison,
  Il n'y a pas de _____»;

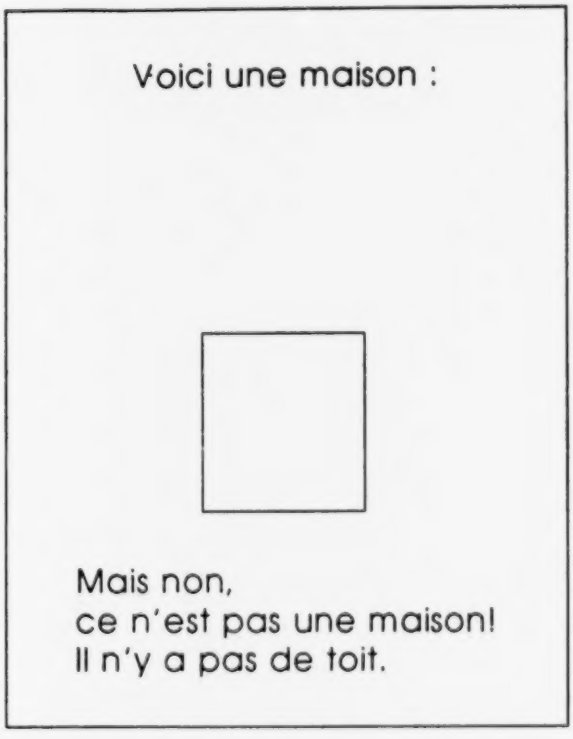
- lorsque tout le monde est d'accord sur le fait que le dessin représente bien une maison, écrire en bas de page :
  «Ah, oui, ça c'est une maison!
  Elle est belle, ma maison
  Elle a un toit, des fenêtres, des portes...;

- assembler les pages pour faire un grand livre.

Variantes

- remplacer la maison par une voiture ou une bicyclette, de façon à revoir le vocabulaire correspondant aux diverses parties de ces véhicules;

- remplacer la maison par une personne, de façon à revoir le vocabulaire correspondant aux parties du corps.



En autobus

- dans le cadre d'une unité sur les moyens de transport, par exemple, apprendre la chanson *Elle descend de la montagne à cheval*;
- proposer aux élèves de remplacer l'expression «à cheval» par d'autres moyens de transport, en utilisant les listes de mots préparées au cours de diverses activités dans cette unité : à bicyclette, en auto, en autobus, en taxi, en traîneau, en motoneige, en bateau, en avion, en fusée, en soucoupe volante...;
- faire copier et illustrer les couplets de la nouvelle version de cette chanson, à raison d'un couplet par page. Préparer un livre-cassette à placer au centre d'écoute.

Le mien; il n'y a rien

- coller au milieu d'une feuille un sac à sandwich en papier brun;
- dessiner sur la feuille un visage souriant et une bulle de bande dessinée; inscrire dans la bulle : «Dans mon sac, il y a ...»;
- placer dans le sac une banane en feutrine (ou une banane dessinée) et écrire sous le sac : «une banane» (voir l'exemple ci-dessous);

- au milieu de la feuille suivante, coller un autre sac, qui restera vide;

- dessiner un visage triste, et dans la bulle de bande dessinée, écrire : «Dans le mien, il n'y a rien!»;

- sur chaque page de gauche du livre, on écrira ce que contient le sac (une poire, une pomme, un sandwich); les pages de droite seront toutes identiques : «Dans le mien, il n'y a rien!»;

- on peut donner à ce texte une structure cumulative : répéter sur chaque page de gauche les noms des aliments mentionnés sur les pages précédentes (et les placer dans les sacs);

- la dernière page pourrait montrer un sac vide et un visage satisfait qui dit :
  «Dans mon sac
  Il n'y a rien...
  Parce que j'ai tout mangé!»

Lundi, mardi...

- faire apprendre la chanson :
  Lundi matin,
  Le roi, la reine et le p'tit prince,
  Sont venus chez moi,
  Pour me serrer la pince.
  Mais comme j'étais parti,
  Le p'tit prince a dit :
  «Puisque c'est ainsi,
  Nous reviendrons mardi.

  Mardi matin, ...

- afficher le texte de la chanson (on peut faire ressortir les noms des jours de la semaine en rouge ou les faire identifier et encercler par les élèves);

- faire remplacer «Le roi, la reine et le p'tit prince» par des noms d'élèves de la classe;

- faire changer le 3e vers de la chanson en fonction du thème de l'unité;

On peut faire rédiger diverses histoires à structure répétitive en partant de phrases modèles, en utilisant les jours de la semaine, le vocabulaire relié à un thème et des sons qu'on aura étudiés. Par exemple :

- Lundi, Lili la souris
  A mangé un fruit.

  Mardi, Lili la souris
  A mangé des spaghetti.

Mercredi, Lili la souris
A mangé du céleri...

- Lundi, j'ai trouvé un parapluie
  Dans mon lit

  Mardi, j'ai trouvé une souris
  Dans le sac de mon amie.

Les prépositions exprimant le lieu ou la direction

Première activité

Cette activité est basée sur l'utilisation des prépositions *sur, sous, dessus, dessous, en haut, en bas, devant, derrière, à gauche, à droite, à côté de, loin de, dans*:

- demander aux élèves d'apporter à l'école des jouets télécommandés, des poupées qui marchent, des jouets à roulettes attachés à une ficelle (avec la permission des parents);

- donner des directives pour faire suivre à ces jouets des parcours semés d'obstacles : «Fais passer ton camion *sous* la chaise, *derrière* Dustin, *devant* la table»;

- pour les derniers obstacles, laisser l'élève mener son jouet parmi les obstacles en décrivant le parcours qu'il lui fait suivre («le camion passe sous la chaise, il tourne à droite»);

- suggérer d'écrire une histoire collective dans laquelle un (ou plusieurs) jouet(s) s'animent. Que feraient-ils? Où iraient-ils? (CRC, COM).

Deuxième activité

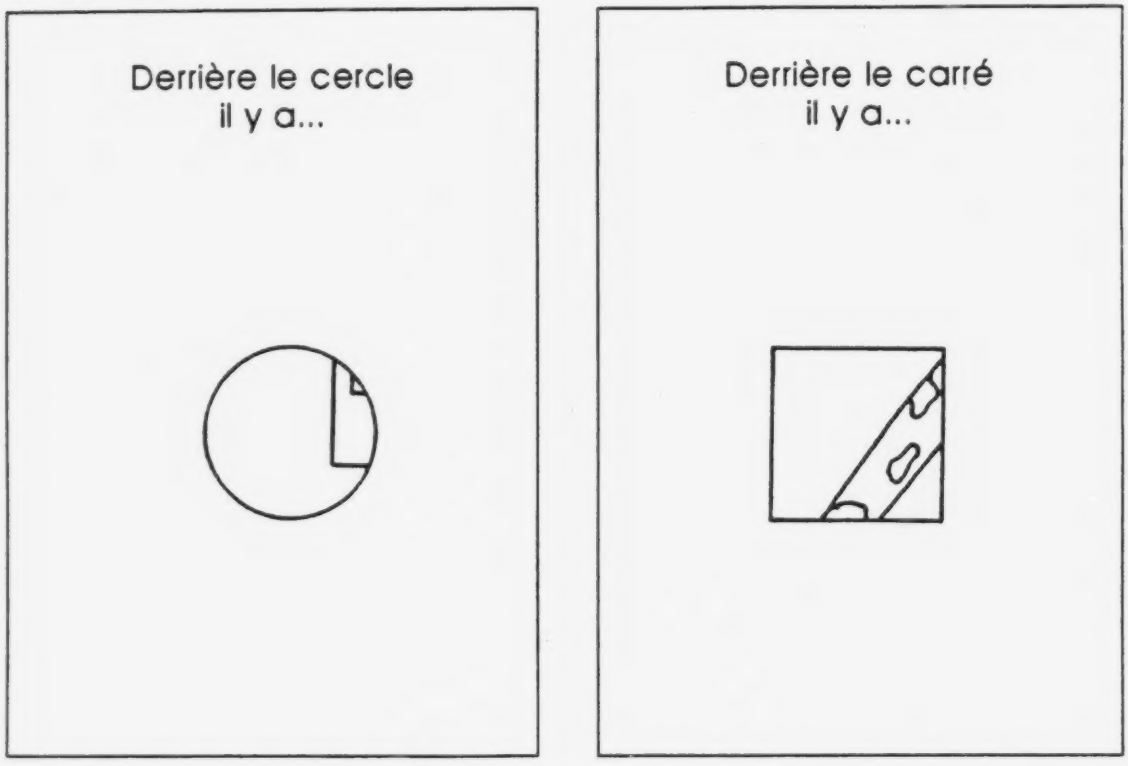
Préparer un grand livre selon le modèle suivant :

- faire tracer des figures géométriques au milieu de grandes feuilles de papier et en faire découper l'intérieur;

- sur le reste de la page, faire écrire : «Derrière _____ (le carré, le cercle), il y a _____ (inscrire le nom d'un animal ou d'un objet qui se cache derrière la figure géométrique);

- sur d'autres feuilles, faire dessiner des animaux ou des objets (ou faire découper et coller des photos d'animaux ou d'objets trouvées dans des revues); faire écrire le nom de l'animal ou de l'objet sous l'illustration;

- faire agencer les pages de façon à ce qu'on ne voit qu'une partie de l'animal ou de l'objet caché derrière la figure géométrique : le lecteur devra deviner ce qui se cache derrière la fenêtre (voir l'exemple ci-dessous).



Ressembler à

- l'activité se déroule dans le contexte d'une unité sur les animaux de la ferme (on aura fait diverses activités préalables (visite d'une ferme, projection de films, lecture partagée d'histoires reliées au sujet;
- faire une promenade à l'extérieur et regarder les nuages;
- demander aux élèves s'ils trouvent quelquefois que les nuages ressemblent à quelque chose : À quoi les nuages ressemblent-t-ils? Ressemblent-ils parfois à des animaux? On pourrait regarder les illustrations de l'album *Who Hides in the Park; Les mystères du parc* publié chez Livres Toundra[2], qui montrent des nuages en forme d'animaux;

[2] Voir *Français en immersion : bibliographie pour le niveau élémentaire*, page 54.

- de retour en classe, préparer un grand livre en procédant selon les étapes suivantes :
  - commencer par faire illustrer le livre (chaque élève préparera une l'illustration);
  - demander aux élèves comment on pourrait faire les illustrations pour donner l'impression que les silhouettes d'animaux sont des nuages (coller de la ouate à l'intérieur de silhouettes dessinées, déchirer des silhouettes dessinées sur une feuille de papier essuie-tout...) (CRC);
  - chaque élève devra recopier et compléter la phrase «Oh le beau nuage! Il ressemble à _____», en fonction de l'animal qu'il aura représenté;
  - assembler les pages pour faire un grand livre;
  - joindre au grand livre un enregistrement du texte sur cassette, pour que les élèves puissent en entendre la lecture, ou en faire la lecture individuellement.

Fiches d'autocorrection

Lorsque les élèves préparent un texte pour le publier, ils ont souvent de la difficulté à identifier leurs fautes et à les corriger.

On peut leur faire utiliser ces fiches d'autocorrection pour diriger leur attention vers des aspects spécifiques à vérifier dans leur texte. Ils peuvent utiliser ces fiches seuls ou avec des pairs.

Préparation

On peut procéder selon les étapes suivantes :

- faire des photocopies des pages dont on a besoin; préparer un jeu de fiches par élève, ainsi que quelques jeux de fiches à placer dans le coin d'écriture;
- découper les fiches;
- les coller sur du papier cartonné;
- les plastifier.

Utilisation

Textes collectifs

Il est important de démontrer aux élèves, lors de rédactions collectives, comment utiliser ces fiches d'autocorrection.

Dans cette situation, sélectionner **une à trois fiches** et inviter les élèves à corriger le texte en fonction des aide-mémoire qu'elles offrent (CRC, AUT); les amener à commenter les révisions qu'ils jugent nécessaires. Le choix des objectifs de révision dépendra du contexte dans lequel se déroule la production écrite (objectifs des leçons qui entourent cette rédaction), ainsi que du niveau des élèves;

Textes individuels

Déterminer en consultation avec l'élève le choix des fiches à utiliser pour ses révisions, en fonction des besoins individuels que l'on a pu observer chez lui (PD). Ne sélectionner qu'une à trois fiches par texte. L'élève devrait réviser tous ses textes avec les mêmes fiches jusqu'à ce qu'il ait acquis des automatismes.

Les fiches d'autocorrection peuvent également être **rangées dans le dossier d'écriture de l'élève.**

1re année

Chacune des fiches de 1re année correspond à un seul élément du contenu notionnel du programme d'études.

Fiche no.1 : le pluriel avec «-s».

Fiche no.2 : l'utilisation de «avoir» et non «être» (avec le sujet «je») dans certaines expressions idiomatiques.

Fiche no.3 : l'utilisation de la majuscule de début de phrase et du point.

Fiche no.4 : l'utilisation de l'espace entre les mots.

Fiche no.5 : la formation des lettres majuscules et minuscules en écriture script.

Remarque

Les niveaux ne sont suggérés qu'à titre indicatif. Il ne faut pas hésiter à utiliser des fiches de niveaux inférieurs ou supérieurs selon les besoins individuels des élèves (PD).

As-tu pensé à...? 1.

J'aime **les** chien**s**.

As-tu pensé à...? 2.

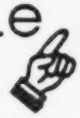
J'**ai** faim.

As-tu pensé à...? 3.

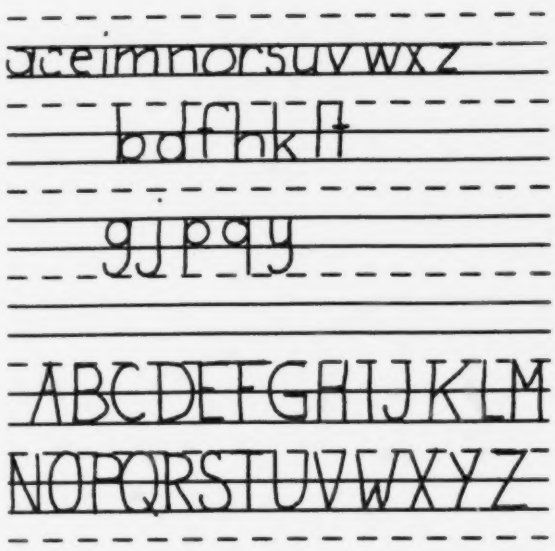
Le chien jappe.

As-tu pensé à...? 4.

Le chien jappe.



As-tu pensé à...? 5.



2e année

Les deux premières fiches regroupent des éléments du contenu notionnel présentés en 1re année et à poursuivre en 2e année.

Les autres fiches présentent chacune un élément à présenter en 2e année.

Fiche no.1 :

- le pluriel avec «-s»;
- l'utilisation de «avoir» et non «être» (avec le sujet «je») dans certaines expressions idiomatiques;
- la formation des lettres majuscules et minuscules en écriture script.

Fiche no.2 :

- l'utilisation de la majuscule de début de phrase et du point;
- l'utilisation de l'espace entre les mots.

Fiche no.3 :

- le féminin avec «-*e*».

Fiche no.4 :

- l'organisation des événements d'un texte selon l'ordre chronologique ou l'organisation des idées du texte selon un ordre logique.

Fiche no.5 :

- la formation des lettres majuscules et minuscules en écriture cursive (non liée).

Fiche no.6 :

- le développement du réflexe de repérage et de vérification de l'orthographe d'un mot par différents moyens.

Remarque

Les niveaux ne sont suggérés qu'à titre indicatif. Il ne faut pas hésiter à utiliser des fiches de niveaux inférieurs ou supérieurs selon les besoins individuels des élèves (PD).

As-tu pensé à...? 1.

Ces garçon**s** sont grand**s**.

J'**ai** faim. J'**ai** sept ans.

aA bB cC

As-tu pensé à...? 2.

Le chien jappe.

Le chien jappe.

As-tu pensé à...? 3.

La balle est rond**e**.

As-tu pensé à...? 4.

1.

2.

3.

4.

As-tu pensé à...? 5.

a b c d e f g h i j k l
m n o p q r s t u v w x y z

A B C D E F G H I J K
L M N O P Q R S T
U V W X Y Z

As-tu pensé à...? 6.

une pomme

Les fruits

une pomme

une poire

une banane

du raisin

3e année

On trouve parfois deux ou trois éléments du contenu notionnel par fiche. Les deux premières fiches permettent la révision d'éléments du contenu notionnel de 1re et 2e années qui sont à poursuivre.

Fiche no.1 : le pluriel avec «*-s*»; le féminin avec «*-e*»; l'utilisation de «avoir» et non «être» (avec le sujet «je») dans certaines expressions idiomatiques; la formation des lettres majuscules et minuscules en écriture cursive (non liée);
Fiche no.2 : le développement du réflexe de repérage et de vérification de l'orthographe d'un mot par différents moyens; l'organisation des événements d'un texte selon l'ordre chronologique ou l'organisation des idées du texte selon un ordre logique;
Fiche no.3 : l'utilisation de l'écriture cursive liée;
Fiche no.4 : le pluriel des mots qui se terminent avec «*-s*», «*-x*», et «*-z*»;
Fiche no.5 : le pluriel des mots qui se terminent avec «*-al*» et le pluriel des mots qui se terminent avec «*-eau*»;
Fiche no.6 : le féminin des mots qui se terminent avec «*-eux*» et le féminin des mots qui se terminent avec «*-eur*»;
Fiche no.7 : les terminaisons des verbes à l'indicatif présent avec les sujets «je» et «tu»;
Fiche no.8 : les terminaisons des verbes à l'indicatif présent avec les sujets «il», «elle», et «on», ainsi qu'avec les sujets «ils» et «elles»;
Fiche no.9 : les terminaisons des verbes à l'indicatif présent avec les sujets «nous» et «vous»;
Fiche no.10 : l'orthographe du deuxième verbe lorsque deux verbes se suivent;
Fiche no.11 : l'utilisation du point d'interrogation;
Fiche no.12 : l'orthographe des homophones «a» et «à»;
Fiche no.13 : l'orthographe des homophones «ont» et «on»;
Fiche no.14 : l'orthographe des homophones «sont» et «son».

Remarque

Les niveaux ne sont suggérés qu'à titre indicatif. Il ne faut pas hésiter à utiliser des fiches de niveaux inférieurs ou supérieurs selon les besoins individuels des élèves (PD).

As-tu pensé à...? 1.

Ces garçon**s** sont grand**s**.

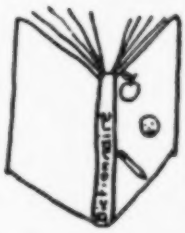
La balle est rond**e**.

J'**ai** faim. J'**ai** huit ans.

Aa Bb Cc

As-tu pensé à...? 2.

1. ○
2.
3.
4.



Les fruits

une pomme

une poire

une banane

du raisin

As-tu pensé à...? 3.

Je m'appelle Marc.

As-tu pensé à...? 4.

Ces souris sont jolies.

J'aime **les** noi**x**.

Les nez des clowns sont rouges.

As-tu pensé à...? 5.

Regarde **ce** cheval!
Regarde **ces** chevaux!

Regarde **cet** oiseau!
Regarde **ces** oiseaux!

As-tu pensé à...? 6.

Il est sérieux.
Elle est sérieuse.

Le vendeur est moqueur.
La vendeuse est moqueuse.

As-tu pensé à...? 7.

Je pense. **Tu** penses.

Je cours. **Tu** cours.

Je veux. **Tu** veux.

As-tu pensé à...? 8.

Il (elle, on) pens**e**.

Il (elle, on) veu**t**.

Il (elle, on) pren**d**.

Ils (elles) pens**ent**.

Ils (elles) veul**ent**.

Ils (elles) prenn**ent**.

As-tu pensé à...? 9.

Nous pens**ons**.
Nous cour**ons**.
Nous voul**ons**.

Vous pens**ez**.
Vous cour**ez**.
Vous voul**ez**.

As-tu pensé à...? 10.

J'**aime** jouer.

Je **veux** sortir.

Est-ce que
je **peux** prendre ton crayon?

As-tu pensé à...? 11.

Est-ce que tu as mangé?

As-tu mangé?

As-tu pensé à...? 12.

Marc **a** lancé le ballon.
→ Marc **avait** lancé le ballon.

Marc va **à** l'école.
→ Marc va ~~avait~~ l'école.

As-tu pensé à...? 13.

Ils **ont** des biscuits.
→ Ils **avaient** des biscuits.

On a bien mangé.
→ ~~Avaient~~ a bien mangé.

As-tu pensé à...? 14.

Ces chiens **sont** énormes.
→ Ces chiens **étaient** énormes.

Marc regarde **son** chien.
→ Marc regarde ~~étaient~~ chien.

4e année

Trois ou quatre éléments du contenu notionnel se trouvent regroupés sur chaque fiche.

Remarque

Les niveaux ne sont suggérés qu'à titre indicatif. Il ne faut pas hésiter à utiliser des fiches de niveaux inférieurs ou supérieurs selon les besoins individuels des élèves (PD).

As-tu vérifié ... 1.

- si ton histoire a **un début**. On y trouve souvent les réponses aux questions :
  - qui sont les personnages?
  - où se passe l'action?
  - quand se passe l'action?
  - quelle est la situation au début?
- si ton histoire a **un milieu**. On y apprend ce qui arrive, il y a des détails sur :
  - quoi?
  - pourquoi?
  - comment?
- si ton histoire a **une fin**.
  - l'action est résumée
  - on sait que l'histoire est finie

As-tu discuté ces points avec quelqu'un?

As-tu vérifié ... 2.

- si tu devrais ajouter des idées?
- si tu devrais enlever des idées?
- si tes idées sont bien organisées?

As-tu discuté ces points avec quelqu'un?

As-tu vérifié ... **3.**

- si ton titre va bien avec ton texte?
- si tu as bien choisi tes mots?
- si tes phrases disent bien ce que tu veux dire?

As-tu discuté ces points avec quelqu'un?

As-tu vérifié ... **4.**

- l'orthographe de certains mots?
- si ton écriture est lisible?
- les majuscules et les points?

As-tu discuté ces points avec quelqu'un? As-tu consulté un dictionnaire?

As-tu vérifié ... **5.**

- les *-s* du pluriel (**tes** bonne**s** idée**s**)?
- les *-e* du féminin (**une** histoire vrai**e**)?
- les expressions comme «j'**ai** froid», «il **a** mal»...)?

As-tu discuté ces points avec quelqu'un?

As-tu vérifié les pluriels comme... **6.**

- un radi**s** → des radi**s**; une noi**x** → des noi**x**; un ne**z** → des ne**z**?
- un anim**al** → des anim**aux**; un chap**eau** → des chap**eaux**?
- un chev**eu** → des chev**eux**?

As-tu discuté ces points avec quelqu'un?

As-tu vérifié les féminins comme... **7.**

- heur**eux** → heur**euse**?
- un chant**eur** → **une** chant**euse**?
- dern**ier** → dern**ière**?

As-tu discuté ces points avec quelqu'un?

As-tu vérifié l'orthographe des verbes? **8.**

- «Est-ce que je **peux** taill**er** mon crayon?»
- Je **suis** nous **sommes**
  tu **es** vous **êtes**
  il/elle **est** ils/elles **sont**
- les autres verbes au présent?

As-tu discuté ces points avec quelqu'un?

As-tu vérifié ... **9.**

- ils/elles → **ont, font, vont, sont**
- les points d'interrogation (**?**)
- les points d'exclamation (**!**)

As-tu discuté ces points avec quelqu'un?

As-tu vérifié l'orthographe de ... **10.**

- elle **a** mangé; je vais **à** la maison?
- ils **ont** mangé; **on** y va?
- mes amis **sont** ici; elle prend **son** crayon?

As-tu discuté ces points avec quelqu'un?

As-tu vérifié l'orthographe de ... **11.**

- Voilà **ma** maison; Kate **m'a** téléphoné?
- Regarde **ces** oiseaux! Il ouvre **ses** cadeaux?
- Rentre à **la** maison! Il **l'a** oublié?
- C'est **ta** soeur; elle **t'a** parlé?

As-tu discuté ces points avec quelqu'un?

5e année

Utiliser les fiches no. 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10 et 11 de 4e année, ainsi que les fiches 12, 13, 14, 15 et 16. Trois ou quatre éléments du contenu notionnel se trouvent regroupés sur chaque fiche.

Remarque

Les niveaux ne sont suggérés qu'à titre indicatif. Il ne faut pas hésiter à utiliser des fiches de niveaux inférieurs ou supérieurs selon les besoins individuels des élèves (PD).

As-tu vérifié les féminins comme... **12.**

- heur**eux** → heur**euse**?
- un chant**eur** → **une** chant**euse**?
- dern**ier** → dern**ière**?
- bas → bas**se**?

As-tu discuté ces points avec quelqu'un?

As-tu vérifié l'orthographe des verbes? **13.**

- «Est-ce que je **peux** taill**er** mon crayon?»
  «**J'ai** taill**é** mon crayon.»
- Je **suis** nous **sommes**
  tu **es** vous **êtes**
  il/elle **est** ils/elles **sont**
- les autres verbes au présent?

As-tu discuté ces points avec quelqu'un?

As-tu vérifié l'orthographe des verbes? **14.**

- **Demain**, elles partir**ont**. Je ne sais pas si elles voyager**ont** en train ou si elles prendr**ont** l'avion.
- Elle descen**d**; elle pren**d** sa valise...
- Il par**t**; il fini**t**?

As-tu discuté ces points avec quelqu'un?

As-tu vérifié l'orthographe de ... **15.**

- Donne-moi **mon** crayon! Ils **m'ont** téléphoné?
- Regarde **ce** chat! Mary **se** prépare?
- **C'est** aujourd'hui ma fête; Dustin **s'est** cassé le bras.

As-tu discuté ces points avec quelqu'un?

As-tu vérifié ... **16.**

- les virgules (,): «Jason a mangé un sandwich, des carottes, une banane et une crème glacée.»

- les deux points et les guillemets (: et « ... »)

As-tu discuté ces points avec quelqu'un?

Jeux de vocabulaire

Le tic-tac-toe

Objectifs

Le jeu de Tic-tac-toe peut être utilisé pour renforcer divers types de connaissances; voir commentaire sous la rubrique matériel ci-dessous.

Durée

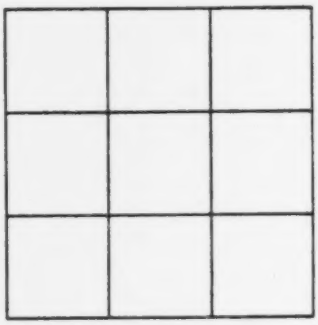
10 minutes[1]

Matériel

- un tableau et de la craie, ou une feuille de papier et des crayons;
- des cartes-éclair; selon le type de connaissances que l'on cherche à renforcer, on choisira des cartes-éclair avec des illustrations, des mots à faire lire, des syllabes, des mots auxquels il manque une lettre (la lettre initiale par exemple), des divisions, des images des parties du corps, de fruits et de légumes, etc.

Préparation

- dessiner une grille de tic-tac-toe au tableau ou sur une feuille de papier :



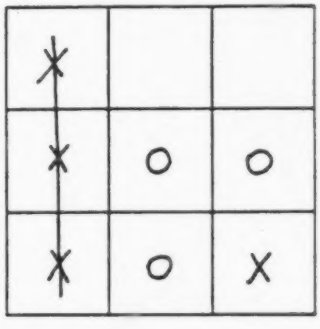
[1] La durée indiquée pour chaque jeu est approximative. Elle peut varier selon divers facteurs, tels que l'intérêt des participants, leur âge, leur niveau de connaissances, etc.

Déroulement

- diviser la classe en équipes[2];
- le meneur de jeu montre une carte-éclair;
- un joueur de l'équipe no.1 donne une réponse. Si celle-ci est correcte, le joueur inscrit un X dans une des cases de la grille de tic-tac-toe. C'est alors au tour de l'équipe no.2, dont le joueur doit donner une réponse pour la prochaine carte-éclair et inscrire un O sur une autre case de la grille.

Lorsqu'un joueur donne une réponse incorrecte, on garde la même carte-éclair pour l'équipe adverse, qui a ainsi deux tours consécutifs.

- l'équipe gagnante est celle qui arrive à faire une ligne horizontale, verticale, ou diagonale, de 3 X (ou de O, selon le symbole de l'équipe), comme le montre l'illustration ci-dessous :



Variantes

Ce jeu peut se jouer par groupes de deux ou quatre : des élèves qui maîtrisent bien les connaissances à renforcer sont alors meneurs de jeu.

[2] La plupart des jeux présentés dans cette section peuvent aisément se jouer en petits groupes coopératifs (voir les pages 130 à 137 du programme d'études). On essaiera de les utiliser ainsi le plus souvent possible pour développer des habiletés coopératives plutôt que l'esprit de compétition.

La lettre initiale

Objectifs

Reconnaissance de consonnes initiales.

Durée

10 minutes

Matériel

- trois à cinq grandes enveloppes (écrire sur chacune d'elles une consonne; plastifier l'enveloppe);
- une série de cartes-éclair ou de coupures de revues sur lesquelles sont représentés des objets dont le nom commence par une des consonnes inscrites sur les enveloppes.

Déroulement

- diviser la classe en deux équipes;
- le premier joueur de l'équipe No.1 prend une carte-éclair, dit le nom de l'objet représenté, et place la carte-éclair dans l'enveloppe appropriée en disant quelle est la lettre initiale. Par exemple : «maison commence par m». Si la réponse est correcte, son équipe marque un point, puis on passe à l'équipe adverse, dont le joueur prend une nouvelle carte.
- lorsqu'un joueur donne une réponse incorrecte, on garde la même carte-éclair pour l'équipe adverse, qui a ainsi deux tours consécutifs.

Variantes

- peut se jouer à deux;
- remplacer les cartes-éclair par des objets réels (voitures et camions miniatures, jouets, livres, cahiers, etc.). Les joueurs doivent alors placer ces objets dans des boîtes recouvertes d'un papier uni, sur lesquelles on aura écrit les consonnes initiales.

Le pendu

Objectifs

- connaissance des lettres de l'alphabet;
- renforcement des structures «est-ce qu'il y a?», «il y a un + lettre de l'alphabet», et «il n'y a pas **de**»;
- reconnaissance globale de mots et révision de l'orthographe de ces mots;
- renforcement de la connaissance du vocabulaire correspondant aux parties du corps.

Durée

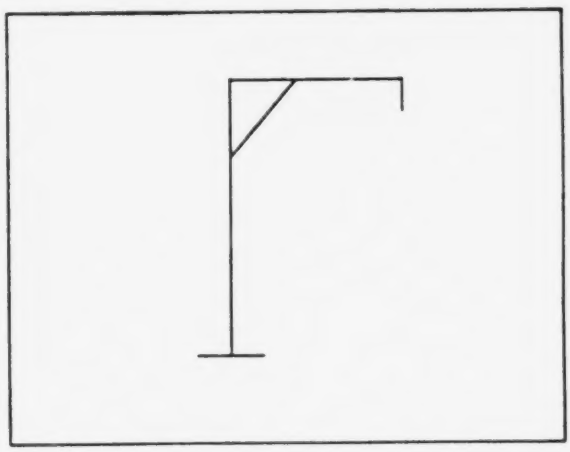
10 minutes

Matériel

- tableau et craie, ou papier et crayon.

Préparation

- écrire l'alphabet, dans l'ordre, au tableau;
- dessiner au tableau la potence du pendu :



- écrire au tableau la première lettre du mot à deviner. Tracer ensuite autant de tirets qu'il y a de lettres manquantes. Par exemple : pour le mot «banane», écrire b _ _ _ _ _.

Déroulement

- le premier joueur cherche à remplacer une lettre manquante en demandant : «Est-ce qu'il y a un (nom d'une lettre de l'alphabet)?» Par exemple : «Est-ce qu'il y a un *n* ?»;

- si la réponse est oui, le meneur de jeu efface cette lettre de l'alphabet écrit au tableau (de façon à ce que les élèves ne redemandent pas plusieurs fois la même lettre), puis inscrit la lettre à sa place, sur le tiret correspondant, en disant «Oui, il y a un ...». Si cette lettre est présente plusieurs fois dans le mot, le meneur de jeu doit l'inscrire sur les différents tirets correspondants. Par exemple : dans le mot «banane», il y a deux *n*; le meneur de jeu inscrira donc les deux n ainsi : b _ n _ n _, en disant «Oui, il y a deux *n*».

- si la réponse est non, le meneur de jeu efface cette lettre de l'alphabet écrit au tableau, dit «Non, il n'y a pas de ...», et dessine une partie du corps du pendu en la nommant. Par exemple : «Non, il n'y a pas de *s*; je dessine le tête.»

- continuer ainsi jusqu'à ce que les élèves aient deviné le mot, ou jusqu'à ce que le corps du pendu soit complètement dessiné.

- ordre du dessin : la tête, le corps, un bras, une main, l'autre bras, l'autre main, une jambe, un pied, l'autre jambe, l'autre pied.

Le loto

Objectifs

Le but de ce jeu varie selon le type de carte préparée :

- reconnaissance des lettres de l'alphabet;
- ou reconnaissance de mots hors contexte;
- ou connaissance de vocabulaire oral.

Durée

20 à 30 minutes

Matériel

- papier cartonné;
- crayons feutres de couleurs différentes;
- jetons (fèves, grains de maïs, boutons).

Préparation

- préparer des fiches de loto : photocopier la fiche de la page 245 en autant d'exemplaires qu'il est nécessaire, découper ces fiches, et les coller sur du papier cartonné ayant les mêmes dimensions;

- dans chaque case des fiches, inscrire un mot (ou, selon la connaissance à renforcer, coller une illustration, inscrire un nombre, etc.) en utilisant un crayon feutre de couleur différente pour chaque colonne;

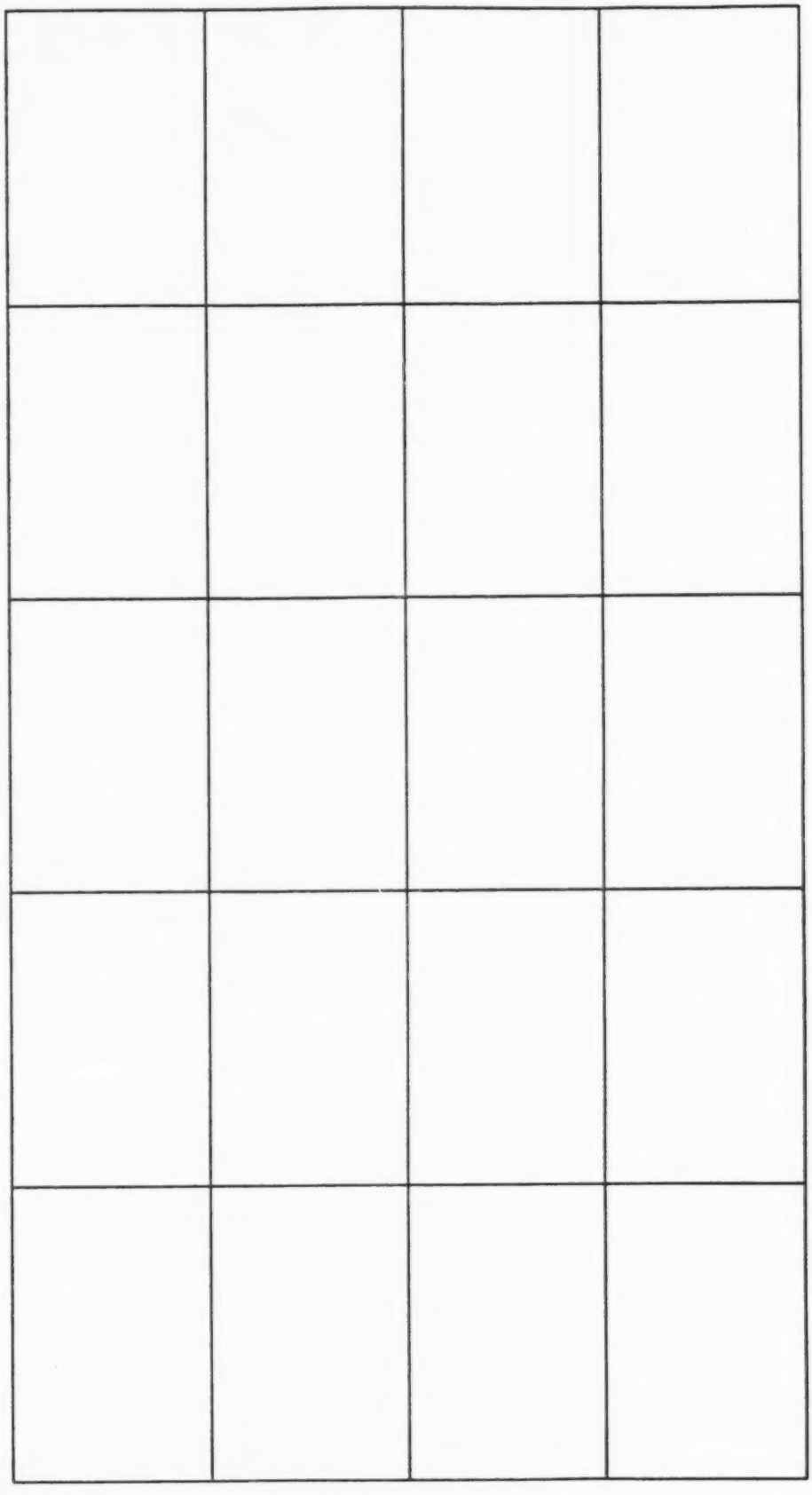
- veiller à ce qu'il n'y ait pas deux fiches identiques;

- préparer les cartes du meneur de jeu sur des petits rectangles de papier cartonné : sur chaque rectangle, inscrire un des mots des fiches des joueurs, en gardant le même code de couleur;

- plastifier les fiches des joueurs et les cartons du meneur de jeu pour en prolonger l'usage.

Déroulement

- procéder comme pour le jeu de *Bingo*. À la place de «dans la colonne du B», le meneur de jeu dira ici «Dans la colonne bleue», ou «Dans la colonne des mots bleus».



Le jeu de Kim

Objectifs

- connaissance de vocabulaire oral;
- ou reconnaissance globale de vocabulaire écrit.

Durée

5 à 10 minutes

Matériel

- objets réels (ou cartes-éclairs correspondant au type de connaissances à renforcer : objets dessinés, mots écrits, lettres de l'alphabet).

Déroulement

- exposer cinq objets ou cartes-éclairs (ou désigner cinq élèves qui se placent devant la classe et tiennent chacun un des objets ou une des cartes-éclair);
- les participants doivent observer les objets ou mots exposés;
- au signal du meneur de jeu, les participants doivent fermer les yeux;
- le meneur de jeu enlève l'un des objets exposés (ou une des cartes-éclair), et dit : «Un, deux, trois, regardez-moi, qu'est-ce qui n'est plus là?»

Jeux de devinettes et jeux de rimes

Objectifs

- développement de la discrimination auditive;
- renforcement de la connaissance de vocabulaire oral.

Durée

5 à 8 minutes

Matériel

- fiches de papier cartonné.

Préparation

- sur chaque fiche de papier cartonné, écrire une devinette et sa réponse, selon des modèles tels que :
  - Je suis un(e) _____,
    Mon nom commence par la lettre ___;
  - Je suis un(e) _____,
    Mon nom rime avec le mot _____.

Par exemple :

- Je suis un fruit,
  Mon nom commence par la lettre «b».
- Je suis un animal,
  Mon nom rime avec le mot «bien».
- Je suis un animal,
  Mon nom rime avec Jonathan.

Déroulement

- en début d'apprentissage, l'enseignant lit les devinettes, et les élèves en cherchent les réponses. Dès qu'ils en sont capables, les élèves peuvent lire les devinettes, et même en écrire sur des fiches.

Le jeu de la pêche

Objectifs

- connaissance de vocabulaire oral;
- reconnaissance visuelle de phrases, de groupes de mots, ou de mots.

Durée

5 à 10 minutes

Matériel

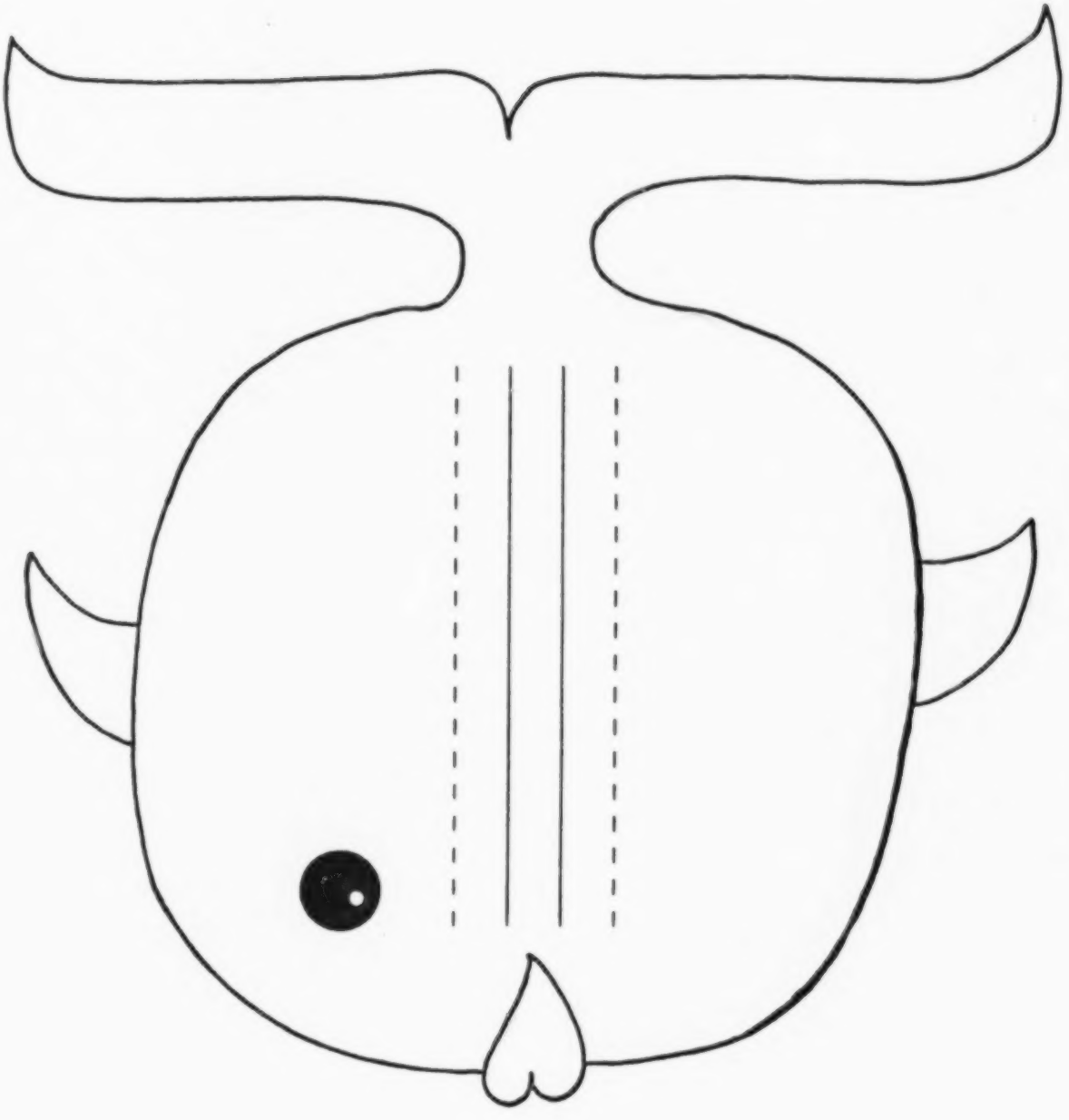
- papier cartonné;
- photocopies de formes de poissons (pages 249 et 250);
- 2 bâtons;
- 2 bouts de ficelle;
- 2 aimants en fer à cheval.

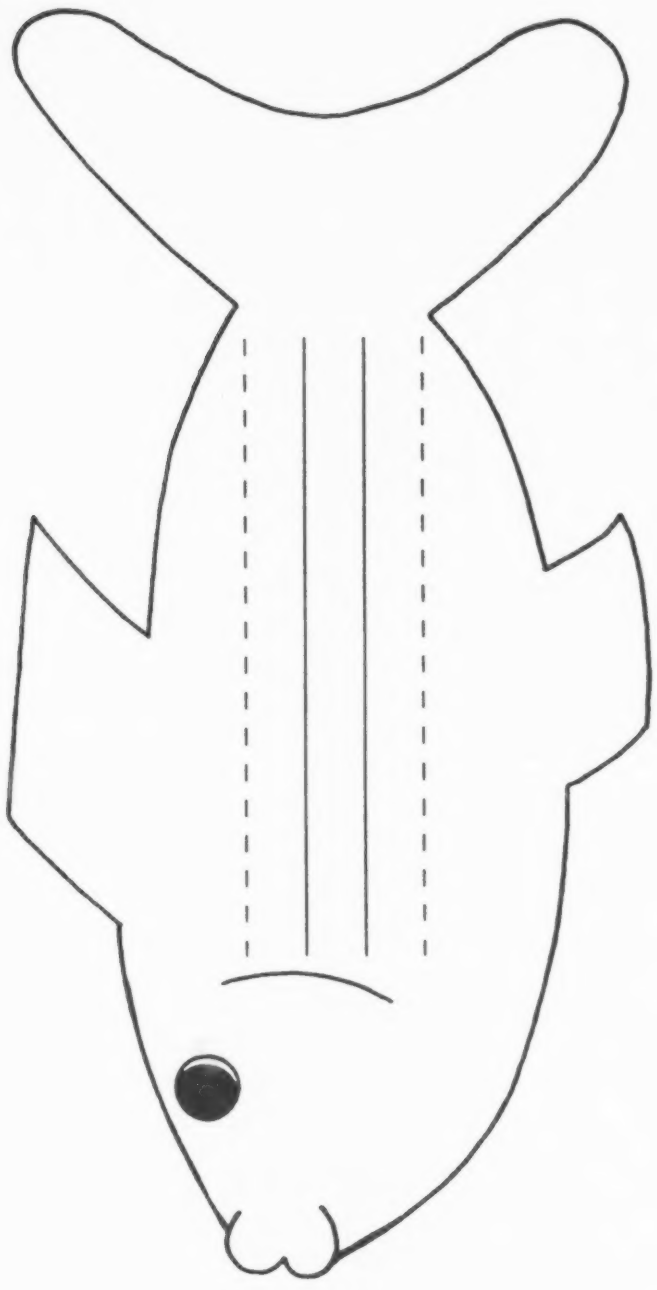
Préparation

- sur chaque forme de poisson, coller ou dessiner une illustration, ou inscrire une phrase, un groupe de mots, ou un mot;
- découper la forme de poisson et la coller sur du papier cartonné;
- plastifier chaque poisson pour en prolonger l'usage;
- accrocher un trombone à chaque poisson;
- préparer deux cannes à pêche : nouer à une extrémité de chaque bâton un des bouts de ficelle, et à l'autre extrémité un des aimants en fer à cheval.

Déroulement

- mélanger les poissons;
- les placer face cachée sur une table basse ou sur le plancher;
- diviser la classe en deux équipes;
- au signal du meneur de jeu, le premier participant de chaque équipe pêche un poisson, lit ce qui est écrit, et passe sa canne à pêche à l'élève placé derrière lui. Le meneur de jeu marque les points : chaque joueur qui donne une réponse correcte marque un point pour son équipe;
- lorsqu'un joueur donne une réponse incorrecte, il a droit à un deuxième essai. Si sa réponse est encore incorrecte, il enlève son poisson, le repose face cachée, et donne sa canne à pêche au joueur suivant.





La soupe aux lettres

Niveau

1re année

Objectifs

- connaissance de l'alphabet;
- connaissance des lettres de l'alphabet.

Durée

45 minutes

Matériel

Pour chaque élève :

- une assiette en carton;
- un journal (ou une revue, ou un vieux manuel de programme commercial);
- une paire de ciseaux;
- de la colle.

Déroulement

- l'élève découpe dans son journal chaque lettre de l'alphabet;
- il les classe en ordre alphabétique;
- il les colle, en ordre, sur son assiette.

Mon album de l'alphabet illustré

Niveau

1re année

Objectifs

- connaissance de l'alphabet;
- acquisition de vocabulaire;
- classification par ordre alphabétique (selon la première lettre seulement);
- utilisation de moyens de vérification.

Durée

1 heure (cette durée inclut le remue-méninges).

Matériel

Pour chaque élève :

- un cahier (ou un duo-tang ou encore un classeur à trois trous);
- un journal (ou une revue, ou un vieux manuel de programme commercial);

Déroulement

- faire un remue-méninges avec tout le groupe, pour trouver des mots qui commencent par la lettre «a» (on fera la même chose pour toutes les lettres de l'alphabet);
- l'enseignant écrit au tableau les mots suggérés par les élèves, et les illustre. Utiliser un symbole pour illustrer les mots-outils, tels que le mot «avec». Ne pas oublier de faire précéder les noms d'un déterminant.

Chaque élève doit ensuite :

- découper une dizaine de lettres «a» minuscules et majuscules, les disposer à son goût sur sa page et les coller une fois qu'il est satisfait de son agencement;
- choisir trois des mots du tableau, et chercher dans son journal les lettres nécessaires pour écrire ces mots. Il doit également faire accompagner chaque nom du déterminant approprié (Exemple : **un** avion, **une** assiette)
- coller les lettres côte à côte, en laissant un espace entre le déterminant et le nom;
- illustrer chacun des mots qu'il a choisis, ou coller à côté de chaque mot une illustration découpée dans une revue.

Variante

- Faire un grand livre collectif : diviser la classe en petits groupes de deux ou trois élèves; chaque groupe sera responsable de faire une page du livre; coller les lettres et illustrations sur de grandes feuilles de papier cartonné; plastifier les pages; garder le grand livre dans le coin de lecture;

- Suivre les mêmes directives que pour l'activité ci-dessus, mais faire de chaque feuille de papier cartonné une grande affiche; garder les affiches exposées au mur, dans l'ordre alphabétique, toute l'année.

Lexique de vocabulaire par thèmes

Niveau

1re à 5e années

Objectifs

- connaissance du vocabulaire d'un thème (oral et écrit);
- utilisation d'un outil de référence en situation de production écrite.

Durée

30 minutes

Matériel

- des revues;
- des ciseaux;
- de la colle;
- un cahier, ou des feuilles à rassembler dans un duo-tang ou dans un classeur à trois trous.

Déroulement

L'élève doit :

- sélectionner une photo dans une revue, selon des directives spécifiques (par exemple : une photo de visage assez grande; une photo de personne sur laquelle on voit tels vêtements; une photo sur laquelle on voit telle couleur);

- découper la photo;

- coller la photo sur une page de cahier, ou sur une feuille;

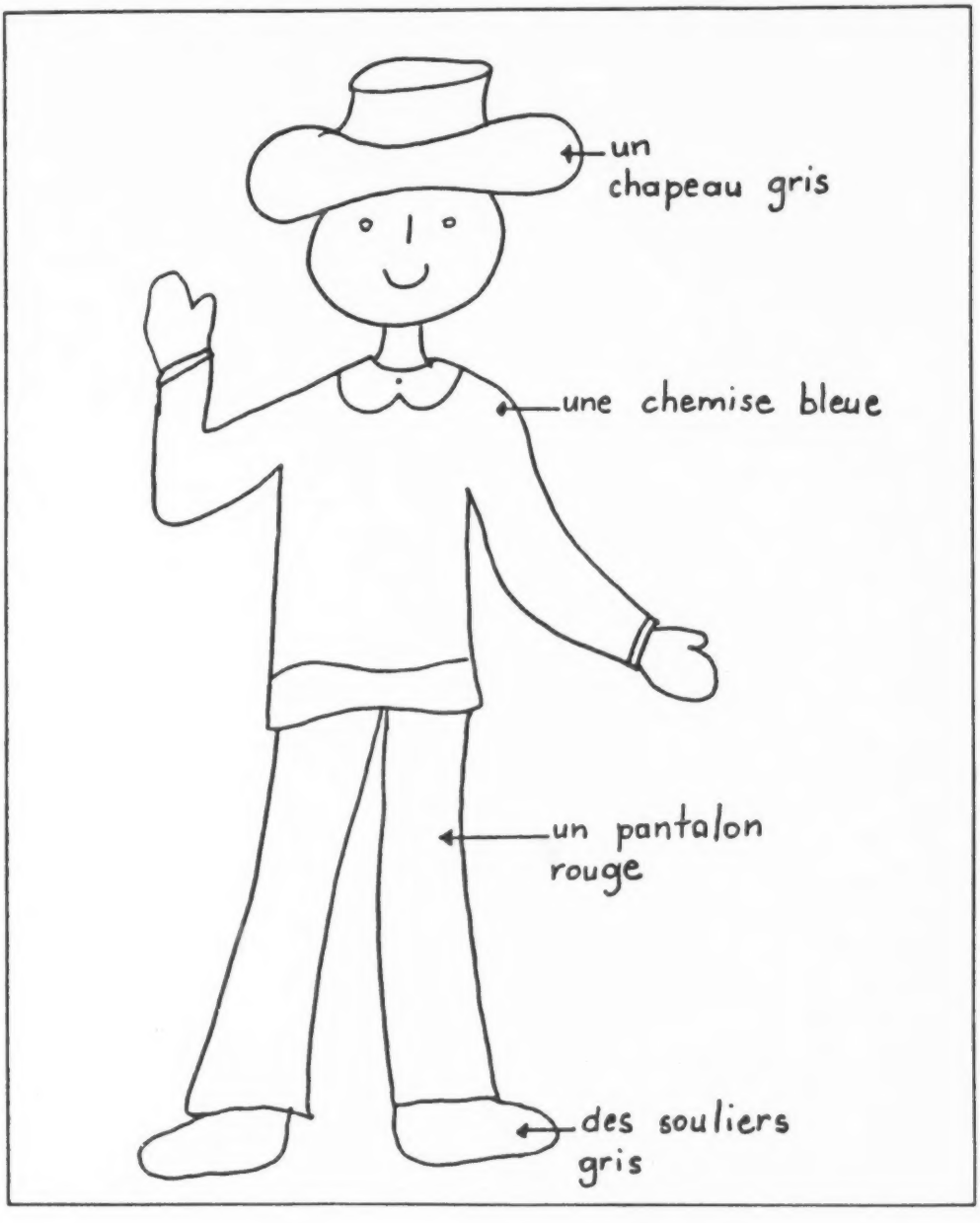
- inscrire le titre du thème en haut de la page, et indiquer à l'aide de flèches le vocabulaire qu'il peut identifier (il peut se référer à des listes de mots affichées lors d'activités précédentes durant l'étude de ce thème);

- si le travail a été fait sur des feuilles individuelles, placer la feuille à l'intérieur du duo-tang ou du classeur.

Remarques

- Cette activité doit être précédée de diverses activités qui permettront à l'élève d'entendre et de comprendre le vocabulaire, puis de le voir écrit dans plusieurs contextes.
- Le lexique servira d'outil de référence lorsque l'élève aura de la difficulté à se souvenir d'un mot ou de son orthographe en situation de production écrite.

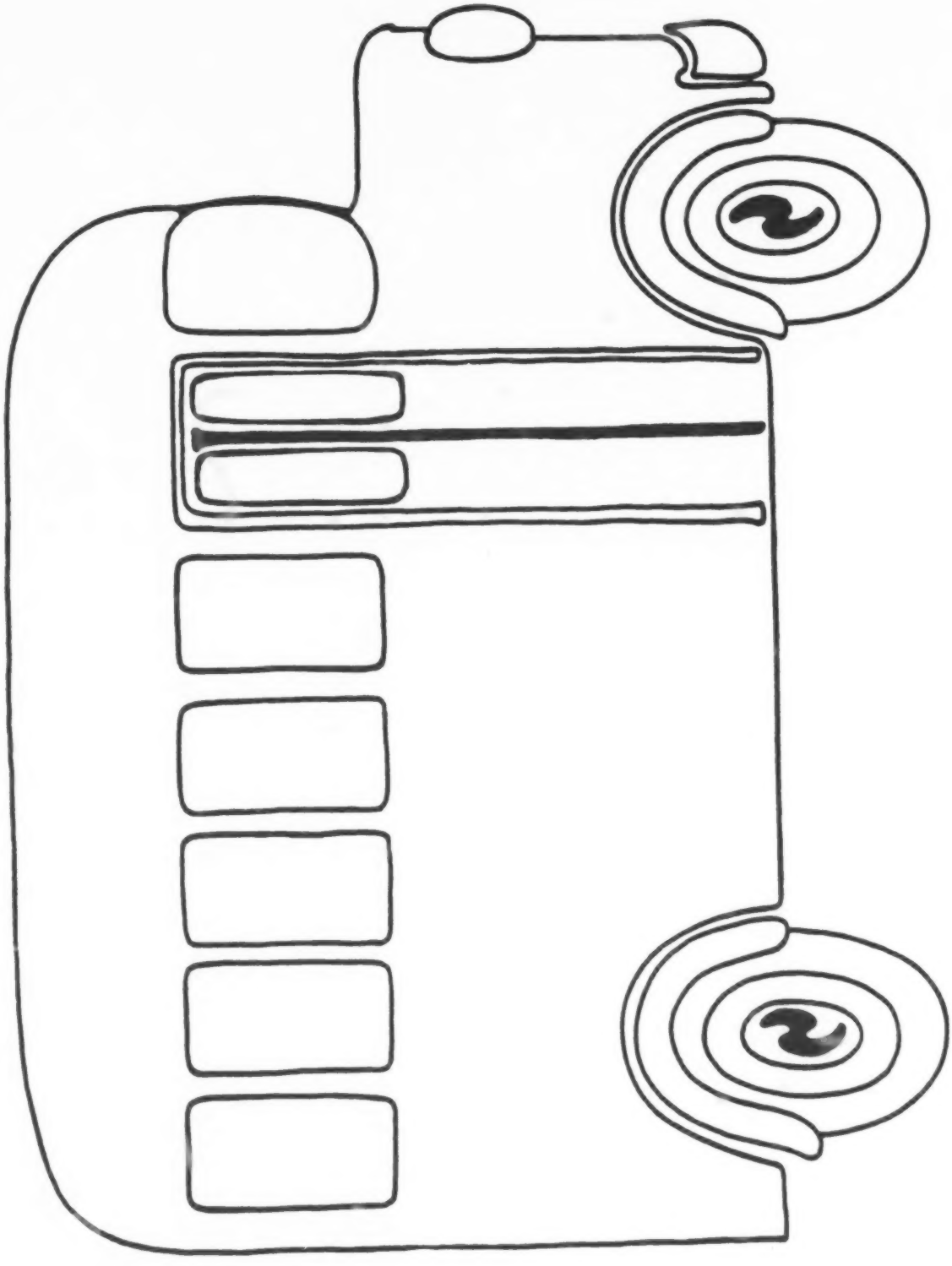
Exemple

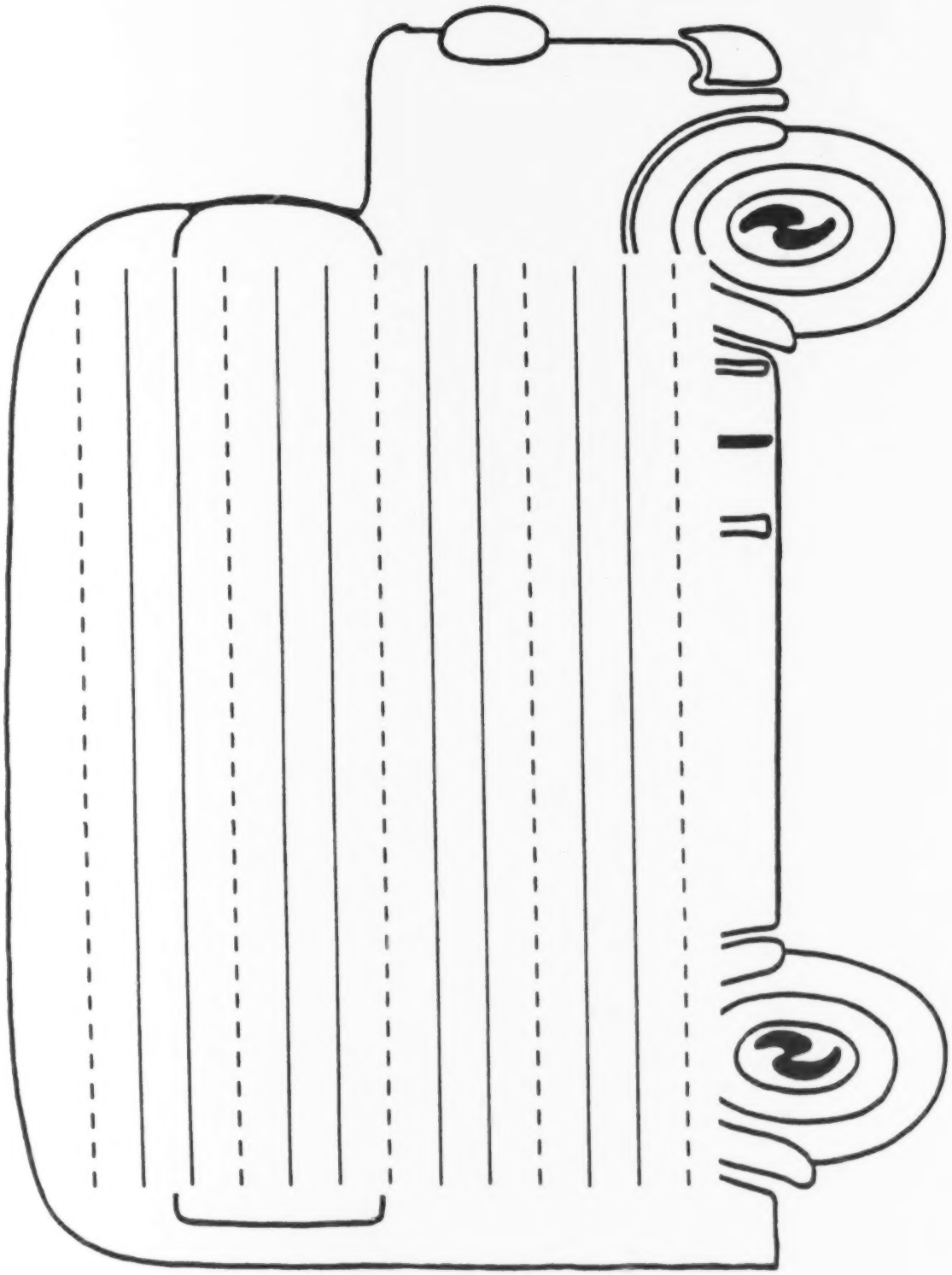


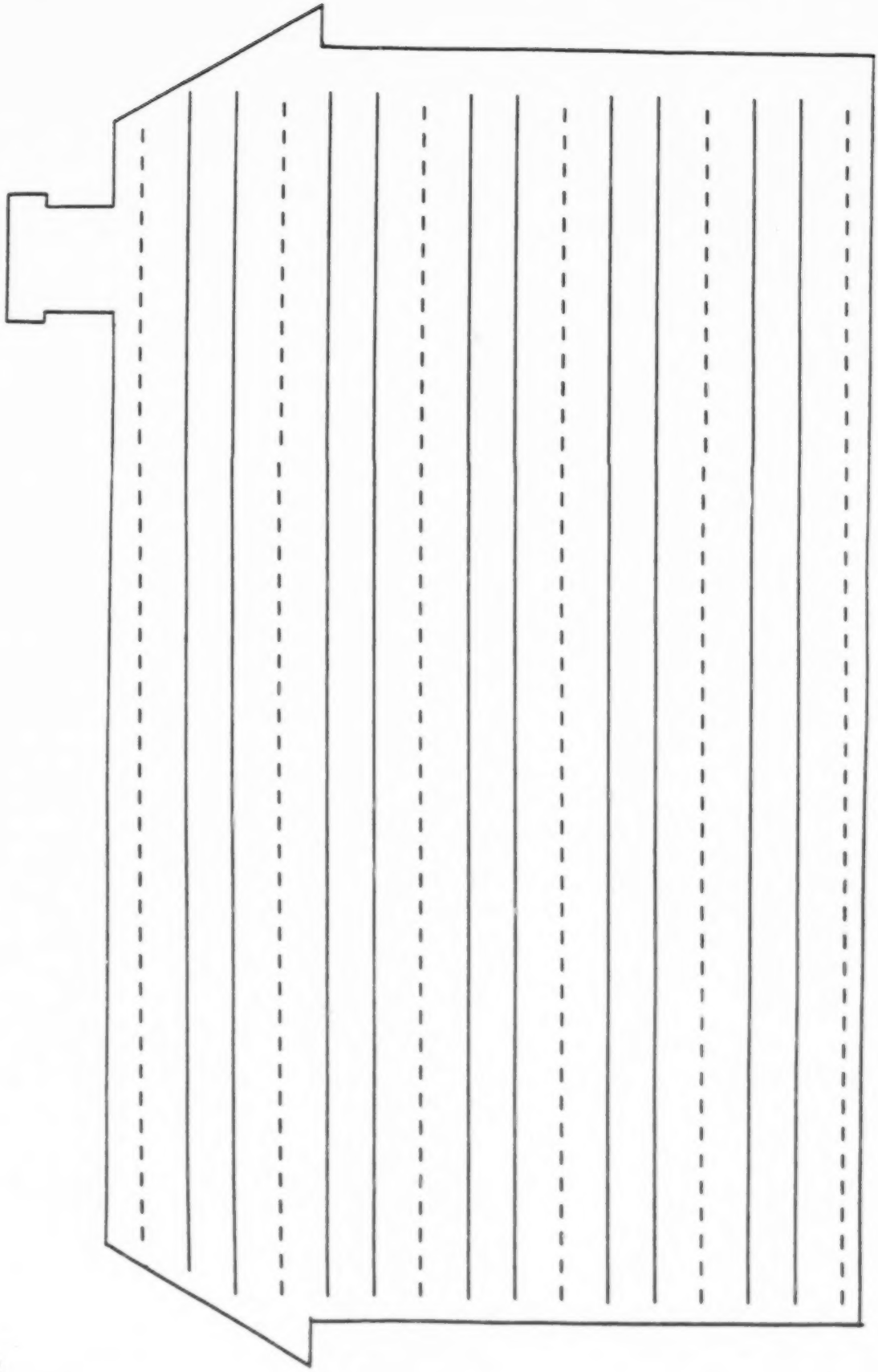
Annexe

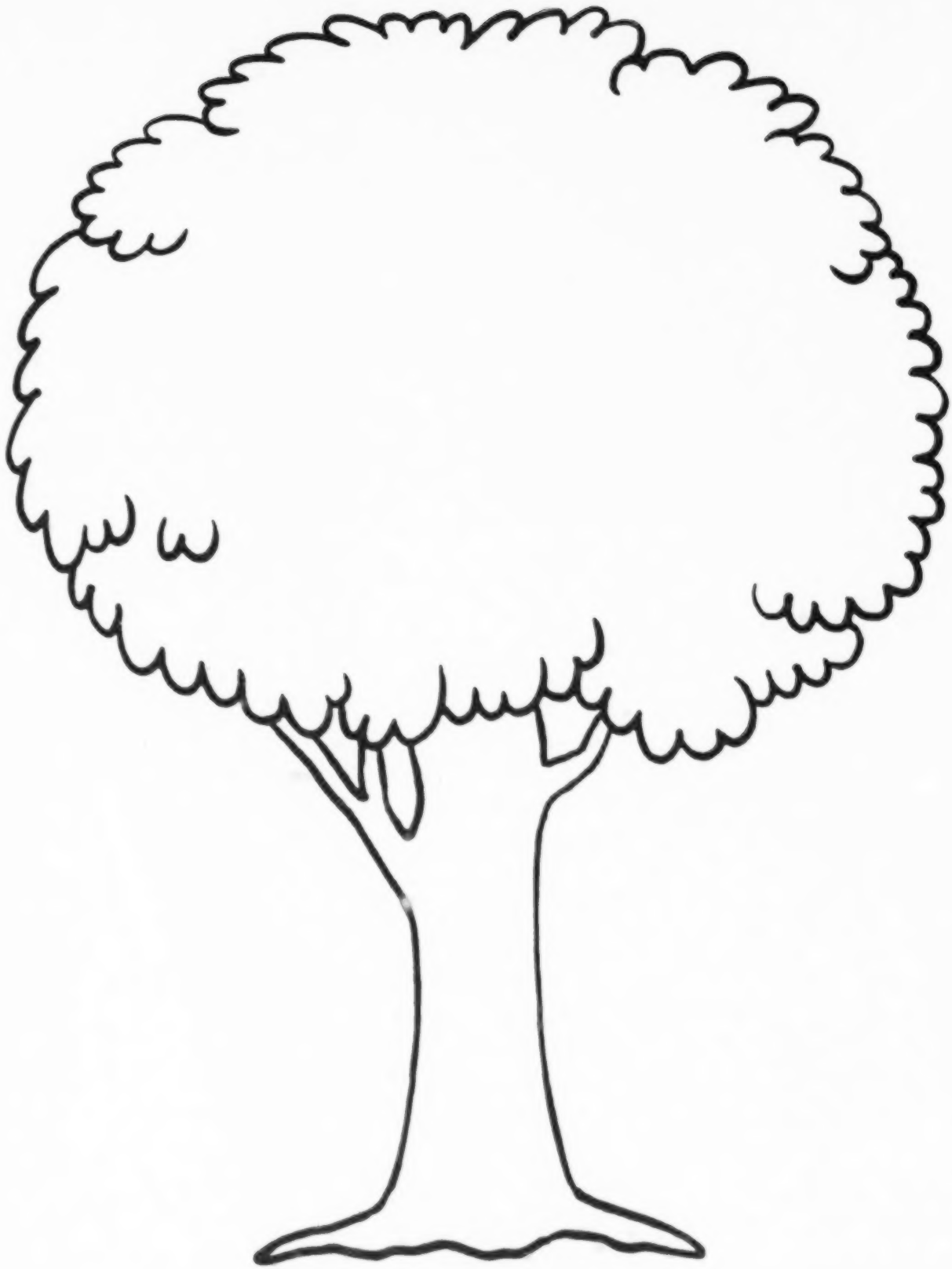
Formes reproductibles pour faire des livrets

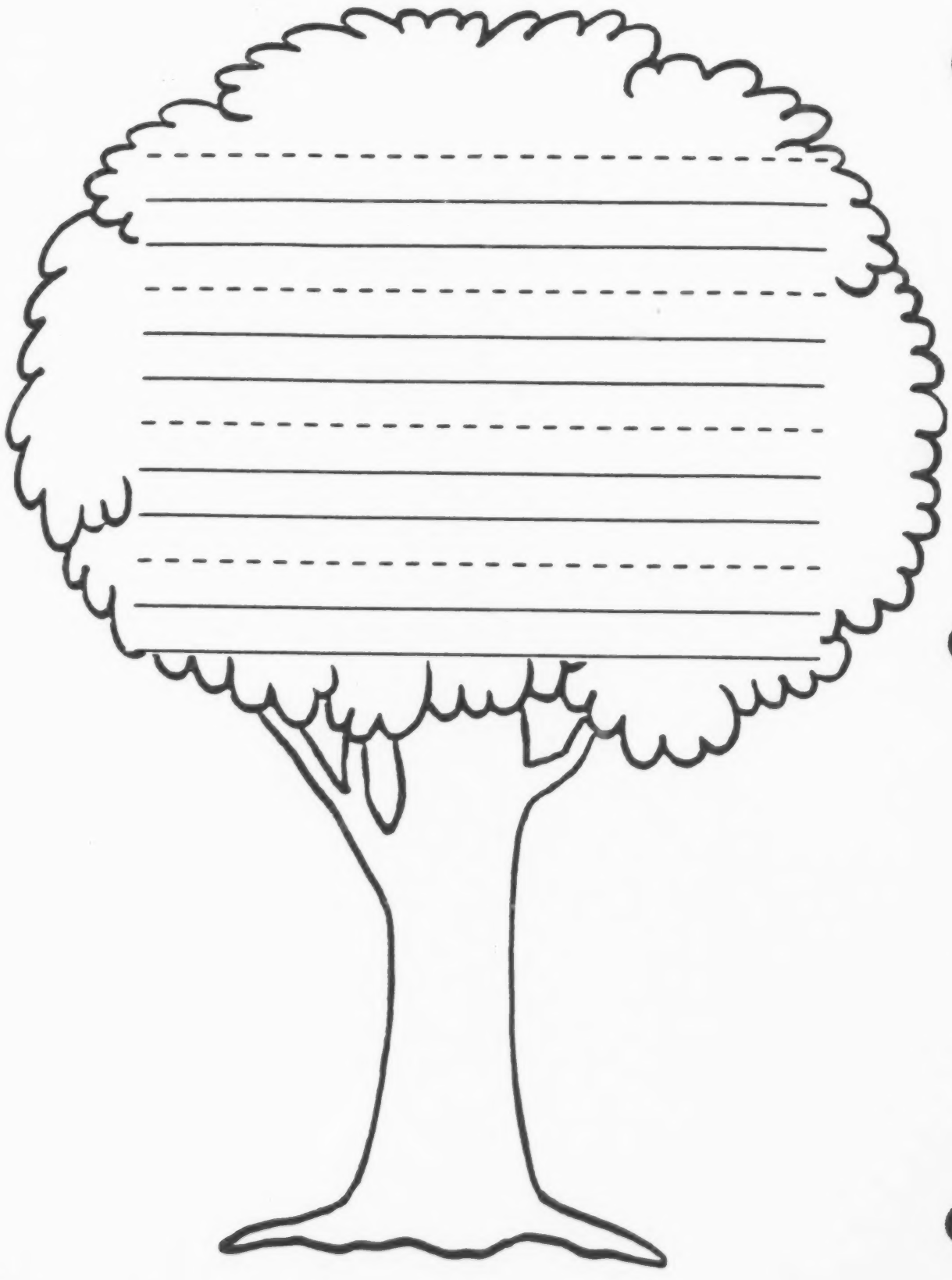
Les dessins fournis dans cette annexe peuvent être photocopiés pour préparer des livrets. Veuillez vous référer aux pages 193 à 195 pour de plus amples détails sur la publication de livrets.

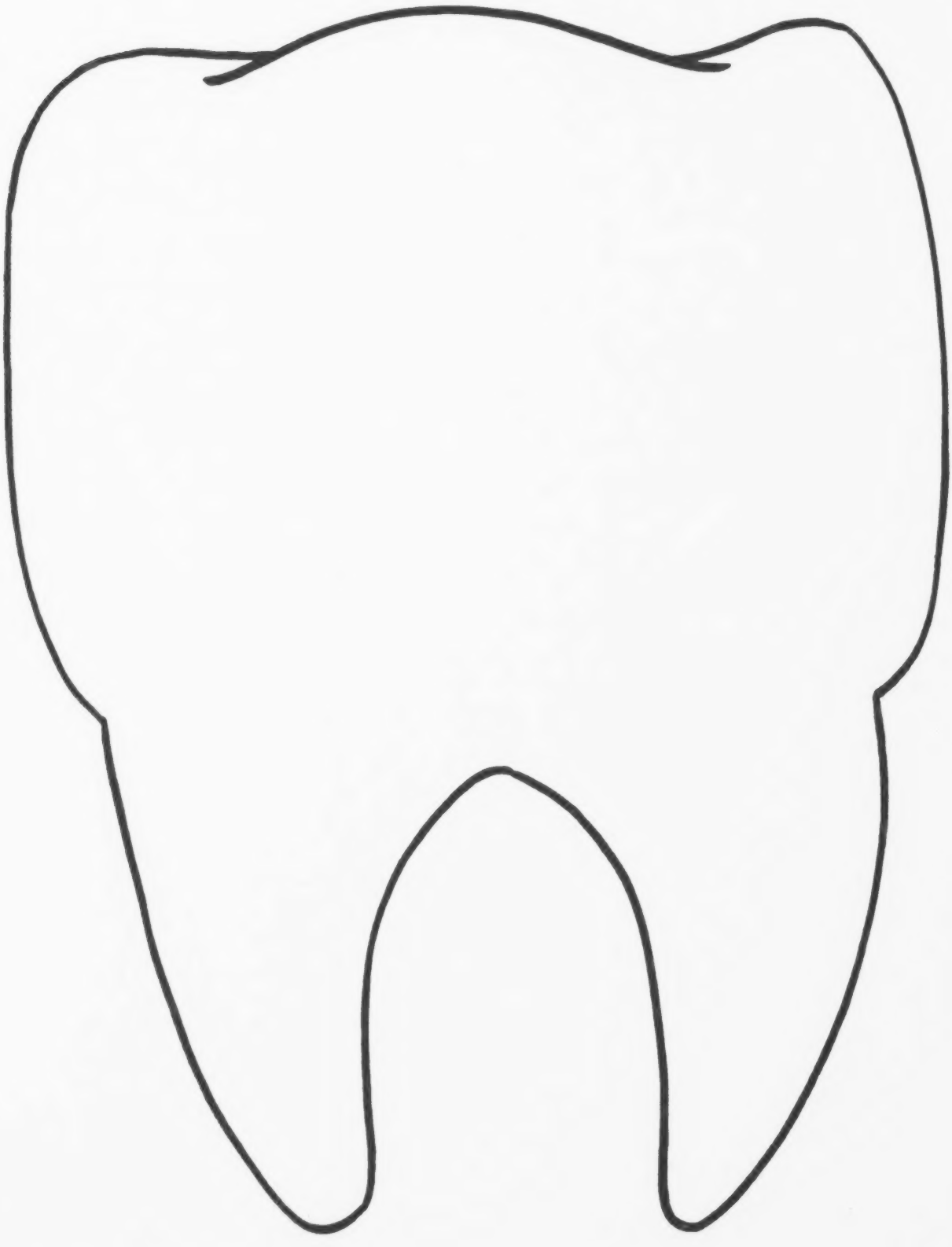


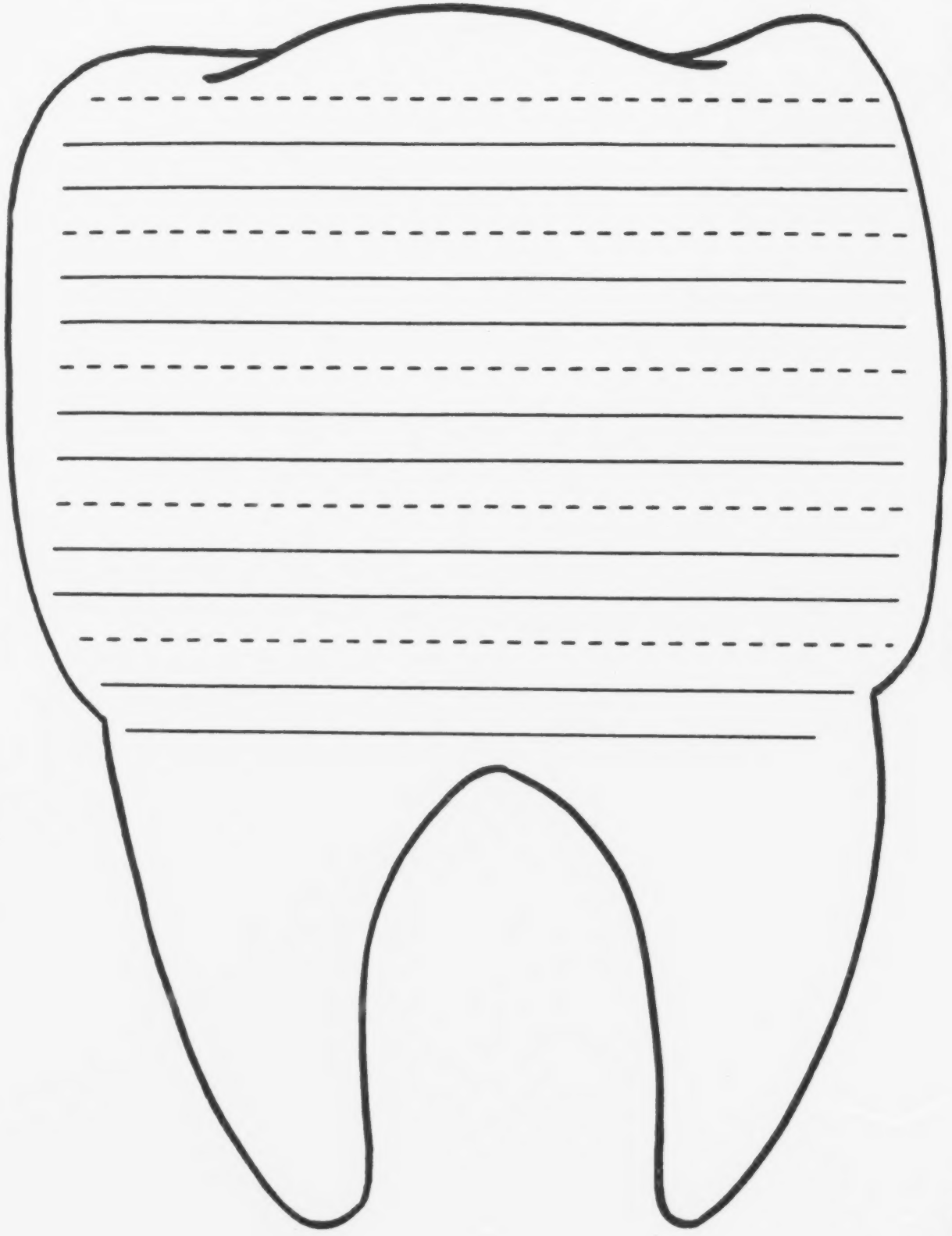












Lexique

Analyse des méprises — **Miscue analysis**

L'analyse des méprises est une technique d'évaluation qui permet de mettre en évidence les stratégies de lecture. Elle consiste à faire lire un texte à haute voix et à relever toutes les «erreurs» de lecture pour les analyser.

Entrée grapho-phonétique — **Graphophonic cueing system**

Le lecteur fait appel à l'entrée grapho-phonétique lorsqu'il lit en se servant de sa connaissance de la correspondance entre les lettres et les sons.

Entrée syntaxique — **Syntactic cueing system**

Le lecteur fait appel à l'entrée syntaxique lorsqu'il se sert de sa connaissance de la structure des phrases pour lire et interpréter les indices fournis par le texte.

Entrée sémantique — **Semantic cueing system**

Le lecteur fait appel à l'entrée sémantique lorsqu'il se sert du contexte et des illustrations pour lire et interpréter le sens de mots qu'il ne connaît pas.

Exercice de closure — **Cloze procedure**

L'exercice de closure est un texte dans lequel certains mots ont été remplacés par des lacunes (des blancs). Les élèves doivent «deviner» les mots qui manquent en se servant des indices fournis par le contexte. Les discussions au sein du groupe et avec l'enseignant favorisent le développement de stratégies de lecture équilibrées.

Expérience langagière — **Language experience approach**

L'expérience langagière est une approche qui consiste à faire raconter aux élèves une expérience qu'ils ont vécue. Leurs idées sont transcrites par quelqu'un qui maîtrise mieux qu'eux l'habileté à écrire ou l'habileté à s'exprimer dans la langue seconde (enseignant, camarade de classe ou élève d'une classe supérieure).

Grammaire de récit — Story grammar

La grammaire de récit (ou grammaire narrative) est une stratégie d'enseignement qui consiste à faire ressortir la structure profonde d'un récit, c'est-à-dire la «charpente» sur laquelle s'appuie généralement le texte narratif : une **introduction** dans laquelle sont présentés lieux, date et personnages, un **développement** dans lequel se déroule une intrigue et une **conclusion** dans laquelle se résout l'intrigue. La pratique de la grammaire de récit facilite la compréhension et le rappel des narrations et facilite la formation de schèmes formels.

Rappel (d'une histoire) — Recall

Effectuer un rappel signifie raconter le texte qu'on a lu. Le rappel d'un texte doit contenir les éléments importants à la compréhension de l'histoire : lieux, personnages, actions et événements principaux, conclusion.

Schéma conceptuel — Concept map

Un schéma conceptuel est une représentation graphique – dont la forme rappelle celle d'une toile d'araignée – des termes et idées qu'on associe à un concept.

Schématisation de récit — Story mapping

La schématisation d'un récit est la carte, ou la représentation graphique, du récit : la séquence des événements évoqués dans le texte est représentée sous forme d'une série d'illustrations, de légendes ou de légendes illustrées, reliées par des flèches.

Schème — Schema

Lorsqu'on parle de compréhension en lecture, le terme «schème» se réfère à l'ensemble des connaissances antérieures que le lecteur a emmagasinées et dont il se sert pour interpréter les indices fournis par le contexte afin de construire le sens du texte.

On distingue principalement trois schèmes ou catégories de connaissances : **les schèmes de contenu** (connaissance du monde), **les schèmes formels** (connaissance de la structure des divers types de textes), et **les schèmes linguistiques** (connaissance de la langue).

Références

Babin, Carolle ; Fallon, Gérald (1987). *L'expérience langagière : Une autre possibilité pédagogique pour le développement de l'habileté à écrire en situation d'immersion française*. Éditions Études Vivantes.

Barret, Judi ; Barrett, Ron (1981). *Il pleut des hamburgers*. Paris : L'école des loisirs.

Barret, F.L. (1989). *La lecture partagée*. Richmond Hill (Ontario) : Scholastic TAB Publications.

Bernard, Lise. (1987). *Les Scribouillards*. Prendre des notes – Recherche à la bibliothèque. Boucherville (Québec) : Graficor.

Carrell, Patricia (février-mars 1990). Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère : Rôle des schémas de contenu et des schémas formels. *Le français dans le monde*. Numéro spécial : Recherches et applications.

Carrell, Patricia ; Eisterhold, Joan (1988). Schema Theory and ESL Reading Pedagogy. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. New-York : Cambridge University Press.

Centre Départemental de Documentation Pédagogique de La Rochelle (1980). *Pour un bon départ : les préalables à la lecture*. La Rochelle (France) : Ouvrage collectif de la circonscription de Royan.

Cochrane O. et al (1985). *Reading, Writing and Caring*. Winnipeg : Whole Language Consultants.

Cornaire, Claudette (décembre 1989). Théorie des schèmes et pédagogie de la lecture en langue seconde. *Contact*. Vol.8, No.4.

Cornaire, Claudette (1991). *Le point sur... la lecture en didactique des langues*. Anjou (Québec) : Centre Éducatif et Culturel Inc.

C.R.D.P. de Poitiers, sous la responsabilité de Joël Chauvineau (1989). *La conduite de lecture du récit : De la psychologie cognitive à l'élaboration d'outils didactiques*. Collection Lecture & réussite. Poitiers (France) : C.R.D.P. de Poitiers.

Dixon, Carol ; Nessel, Denise (1983). *Language Experience Approach to Reading (and Writing) : Language Experience Reading for Second Language Learners*. Hayward, California : The Alemany Press.

Dumortier, J.L. ; Plazanet, F. (1980). Pour lire le récit : L'analyse structurale au service de la pédagogie de la lecture. *Langages nouveaux, pratiques nouvelles pour la classe de langue française*. Bruxelles : Éditions A. De Boeck.

Fortier, G. (mai 1982). Le test de closure : un outil pédagogique. *Québec Français*. No.46, p.80.

Giasson, Jocelyne (1991). *La compréhension en lecture*. Boucherville (Québec : gaëtan morin éditeur.

Giasson-Lachance, J. (1980). *Techniques d'évaluation de la lecture*. L'enseignement du français au primaire, sous la direction de Daniel Poulin. Montréal : Les Éditions Ville-Marie Inc.

Giasson, J. ; Thériault, J. (1983). *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Montréal : Les Éditions Ville-Marie Inc..

Goodman, K. (1969). Analysis of Oral Reading Miscues. *Reading Research Quarterly* 5 (1) 9-30.

Goodman, Y ; Burke, C. (1972). *Reading Miscue Inventory : Procedure for Diagnosis and Evaluation*. New York : Macmillan.

Groupe Français d'Éducation Nouvelle (1976). *Pour une autre pédagogie de la lecture*. Paris : Casterman.

Mc Cracken, Marlene ; Mc Cracken, Robert (1979). *Reading, Writing and Language*. Peguis Publishers Limited.

Pouliot Germaine et al. (1987). *Cataradi 1*. Guide pédagogique 1, 1er semestre. Montréal : Éditions Études Vivantes.

Propp, V. (1970). *Morphologie du conte*. Traduit du russe par Claude Ligny. Paris : Éditions Gallimard.

Roberge, Suzelle et al (1976). *Préapprentissage de la lecture*. Montréal : Éditions Projets Inc.

Rumelhart, D.E. (1981). Schemata : The Building Blocks of Cognition. *Comprehension and Teaching*. Newark International Reading Association.

Smith, F. (1979). *La compréhension et l'apprentissage : Un cadre de référence pour l'enseignement*. Montréal : Les Éditions HRW Ltée.

Smith, Frank (1981). *Comment les enfants apprennent à lire*. Montréal (Québec) : France Amérique.

Taylor, W.L. (1953). Cloze Procedure, a New Tool for Measuring Readability. *Journalism Quarterly 30*, pp. 415-433.

Tran, E. ; Trudel, M.J. (1980). *L'atelier d'écriture 1*. L'enseignement du français au primaire; PPMF LAVAL; livret No.11. Montréal : Les Éditions Ville-Marie Inc.

Tremblay Y. ; Roy, S. (1983). Les découvertes de Litou, *«Et si on lisait»*; Livret No.10, 2e année; p. 7. Montréal : Les Éditions Françaises Inc.

Tremblay, Y. ; Roy, Suzanne (1983). Notre journal de classe. *«Et si on lisait»*; Livret No.9, 2e année; pp. 10-11. Montréal : Les Éditions Françaises Inc.